

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LE RECOURS À LA TRADUCTION PAR LES APPRENANTS ADULTES
D'UNE LANGUE SECONDE : AIDE OU HANDICAP?

MÉMOIRE
PRÉSENTÉE
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN LINGUISTIQUE,
CONCENTRATION DIDACTIQUE DES LANGUES

PAR
ALEXANDRE DEMCHENKO

FÉVRIER 2008

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

J'aimerais en premier lieu remercier ma directrice de mémoire, madame Gladys Jean, professeure au département de linguistique et de didactique des langues de l'UQAM. Depuis le début de ce projet, sa disponibilité et ses encouragements à me diriger toujours dans un meilleur cheminement de recherches ont été pour moi d'une aide sans contredit non seulement le plus utile mais le plus déterminant à ce que je puisse terminer cette étude. J'ai eu la chance de constater sa vaste connaissance dans le domaine de l'acquisition des langues secondes par les nombreuses justifications, commentaires et précisions qui sont venus améliorer toutes les parties de ce mémoire. Un « merci » tout particulièrement sincère pour sa tolérance et sa patience au sujet de son effort constant à comprendre mes idées exprimées dans un français propre à celui d'un apprenant de la langue seconde.

Je remercie également mes lectrices, madame Daphnée Simard et madame France Boutin, toutes deux professeures à l'UQAM, pour le temps qu'elles ont mis à lire mon mémoire et à donner des commentaires et des suggestions qui furent très pertinents.

J'aimerais aussi remercier aussi une enseignante qui a accepté de collaborer à ce projet ainsi que ses élèves russophones.

Merci à monsieur Bertrand Fournier, du service de statistiques de l'UQAM, qui m'a offert son aide par ses nombreuses suggestions.

Un autre merci à mes amis francophones qui m'ont donné un gros coup de main et qui m'ont encouragé à finir ce projet. De plus, j'aimerais mettre en relief Karine, Alexandre, Alicia et Yves.

Pour terminer, je remercie toute ma famille pour leur soutien inconditionnel tout au long de cette maîtrise.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES.....	viii
LISTE DES TABLEAUX.....	ix
RÉSUMÉ.....	x
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I PROBLÉMATIQUE.....	3
CHAPITRE II CADRE THÉORIQUE.....	8
2.1 Traduction : définition du terme	8
2.1.1 Traduction et utilisation de la L1 comme aide à l'enseignement et à l'apprentissage.....	10
2.1.2 L'évolution du point de vue sur la traduction dans l'apprentissage d'une langue seconde.....	11
2.2 Le transfert et les erreurs.....	16
2.2.1 Influence de la L1 et transfert.....	17
2.2.1.1 Transfert positif.....	19
2.2.1.2 Transfert négatif et erreur.....	20
2.3 Les études récentes sur la traduction et sur la traduction mentale.....	22
CHAPITRE III APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE.....	29
3.1. Participants.....	30
3.2 Instruments de mesure et de collecte de données.....	31

3.2.1	Questionnaire de données sociodémographiques.....	31
3.2.2	Deux compositions.....	32
3.2.3	Questionnaire sur l'utilisation de la traduction mentale.....	32
3.3.	Déroulement de la collecte de données.....	34
3.3.1.	Rencontres préalables.....	34
3.3.2.	Rédaction 1 et le questionnaire sur l'utilisation de la traduction mentale.....	35
3.3.3.	Rédaction 2.....	36
3.4.	Collecte et traitement des données.....	36
CHAPITRE IV		
PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS.....		41
4.1	Informations personnelles.....	41
4.2	Résultats obtenus pour la composition 1 (directement en L2).....	43
4.2.1	Total des mots.....	44
4.2.2	Total des erreurs.....	45
4.2.3	Erreurs dans la catégorie morphosyntaxe/syntaxe	45
4.2.4	Erreurs dans la catégorie lexicale	46
4.2.5	Erreurs dans la catégorie orthographe lexicale.....	46
4.2.6	Erreurs dans la catégorie cohérence et cohésion.....	46
4.3	Résultats obtenus pour la composition 2 (avec la traduction du russe en français).....	48
4.3.1	Total des mots.....	49
4.3.2	Total des erreurs	49
4.3.3	Erreurs dans la catégorie morphosyntaxe/syntaxe.....	49
4.3.4	Erreurs dans la catégorie lexicale.....	50
4.3.5	Erreurs dans la catégorie orthographe (lexicale).....	50
4.3.6	Erreurs dans la catégorie cohérence et cohésion.....	51
4.4	Différences recensées entre la composition 1 (directement en L2) et la composition 2 (avec traduction L1L2)	51
4.4.1	Total des mots en comparaison de la L2 vs L1L2.....	53
4.4.2	Transferts du russe évidents et possibles en pourcentage en comparaison de la L2 vs L1L2.....	53

4.4.3	Transferts du russe évidents et possibles en morphosyntaxe/syntaxe en comparaison de la L2 vs L1L2.....	53
4.4.4	Transferts du russe évidents et possibles en lexique en comparaison de la L2 vs L1L2.....	54
4.4.5	Transferts du russe évidents et possibles en orthographe (lexicale) en comparaison de la L2 vs L1L2.....	54
4.4.6	Transferts du russe évidents et possibles en cohérence et cohésion en comparaison de la L2 vs L1L2.....	55
4.5.	Proportion de transferts négatifs évidents selon le nombre total de mots.....	55
4.6.	Différence entre L2 et L1L2 pour proportions de transferts du russe évidents selon chaque catégorie et pour le total.....	57
4.7.	Proportion totale d'erreurs selon le nombre total de mots et la différence entre L2 moins L1L2.....	59
4.8.	Résultats du questionnaire sur la traduction mentale.....	60

CHAPITRE V

INTÉRPRÉTATIONS DES RÉSULTATS.....63

5.1.	Question 1 : <i>Est-ce que composer directement dans la L 2 (dans notre cas le français) comporte des avantages comparativement à la traduction de la L1 (le russe) à la L2 ?</i>	63
5.1.1	Question 1a : Y a-t-il plus d'erreurs de transfert négatif quand les étudiants écrivent directement en L2 (le français) ou quand ils traduisent à partir de la L1 (le russe)?.....	63
5.1.2	Question 1b : Les erreurs dans un cas comme dans l'autre sont-elles similaires?.....	64
5.1.3	Question 1c : Y a-t-il des preuves concrètes de traduction quand les étudiants écrivent directement dans la L2 (le français)?.....	66
5.1.4	Question 1d : Écrivent-ils plus et mieux lorsqu'ils écrivent directement en L2 (le français) ou lorsqu'ils composent en L1 (le russe) et traduisent ensuite?.....	66
5.2	Question 2 : Quelles sont les perceptions des apprenants face au rôle de la traduction dans leur processus de composition?.....	67
5.2.1	Question 2 a : Les étudiants se servent-ils de la traduction même lorsqu'ils doivent écrire directement en L2 (le français) ? (C'est-à-dire, utilisent-ils la traduction mentale ?) Si oui, pour quels besoins précis ?.....	67

5.2.2 Question 2 b : Y a-t-il une corrélation entre le degré d'utilisation de la traduction mentale et le nombre d'erreurs de transfert négatif produit dans la composition faite directement en L2 (le français) ?.....	69
CONCLUSION.....	70
APPENDICE A FORMULAIRE DE CONSENTEMENT.....	74
APPENDICE B QUESTIONNAIRE «RENSEIGNEMENTS PERSONNELS».....	77
APPENDICE C COMPOSITION 1 (DIRECTEMENT EN L2).....	81
APPENDICE D QUESTIONNAIRE SUR L'UTILISATION DE LA TRADUCTION MENTALE.....	83
APPENDICE E COMPOSITION 2 (AVEC LA TRADUCTION (L1L2)).....	85
APPENDICE F COMPILATION DES RÉPONSES OBTENUES AU QUESTIONNAIRE DE RENSEIGNEMENTS PERSONNELS.....	87
APPENDICE G RÉSULTATS DU QUESTIONNAIRE SUR L'UTILISATION DE LA TRADUCTION MENTALE	90
APPENDICE H RESULTATS BRUTS : TOTAL DES ERREURS POUR LA COMPOSITIONS L2 ET POUR LA COMPOSITION L1L2.....	95
APPENDICE I TOTAL DES ERREURS PAR CATÉGORIE POUR LA COMPOSITION L2.....	97
APPENDICE J TOTAL DES ERREURS PAR CATÉGORIE POUR LA COMPOSITION L1L2.....	99

APPENDICE K	
POURCENTAGE D'ERREURS POUR LA COMPOSITION L2 ET	
POUR LA COMPOSITION L1L2.....	101
APPENDICE L	
POURCENTAGE D'ERREURS POUR LA COMPOSITION L2.....	103
APPENDICE M	
POURCENTAGE D'ERREURS POUR LA COMPOSITION L1L2.....	105
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	107

LISTE DES FIGURES

Figure	Page
4.1 Proportion de transferts négatifs évidents selon le nombre total de mots.....	56
4.2 Proportion total de fautes selon le nombre total de mots.....	59

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
4.1 Résultats de la composition L1 (directement en L2).....	43
4.2 Résultats de la composition 2 (L1L2).....	47
4.3 Moyennes et écarts types des variables (mesure brute pour l'ensemble des participants).....	52
4.4 Différence entre L2 et L1L2 pour proportions de transferts du russe évidents selon chaque catégorie et pour le total.....	57
4.5 Différence entre L2 moins L1L2 pour proportion total de fautes selon chaque catégorie et total.....	59
4.6 Les réponses au questionnaire sur l'utilisation de la traduction mentale.....	61

RÉSUMÉ

Comme point de départ de cette étude expérimentale, il s'agissait d'observer chez des russophones la difficulté d'acquérir une langue seconde. Plusieurs chercheurs ont observé le phénomène de traduction pendant l'apprentissage. Cette étude expérimentale s'est concentrée un peu plus sur la traduction mentale et les transferts des apprenants russophones. Dans notre cadre théorique, nous avons traité les questions d'utilisation de la traduction dans le processus de l'apprentissage, notamment les transferts positifs et négatifs. Nous avons examiné si le recours à la L1 aide ou pas l'acquisition d'une L2. Notre recherche visait un groupe de russophones apprenant le français comme langue seconde. Nous avons voulu observer l'effet positif ou négatif du recours à la langue maternelle lors de la rédaction, en utilisant quatre catégories d'erreurs : morphosyntaxe et syntaxe, lexicale, orthographe et cohérence et cohésion. Les outils principaux de recherches de Cohen A., Brooks-Carson A. et Jacobs-Cassuto M. (2000) ont été adoptés par le chercheur de cette étude. L'expérimentation a été effectuée dans une école de langue pour adultes à l'hiver 2006 auprès de 15 participants apprenant le français au niveau intermédiaire. Ceux-ci devaient rédiger une composition directement en L2 et une autre en écrivant d'abord leur texte en L1 et en le traduisant ensuite en L2. Notre hypothèse de départ a été partiellement confirmée; nos résultats nous informent que les apprenants russophones du français réfléchissent assez souvent en russe avant d'effectuer une production écrite en français. Nous avons constaté que la composition rédigée directement en L2 comportait moins de transferts négatifs que celle qui provenait de la traduction. Ceci représente donc un net avantage lorsque les étudiants écrivent directement en L2.

Mots clés :

Langue première – Langue seconde – Traduction – Transfert – Influence –
Apprentissage - Erreur

INTRODUCTION

Dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères (désormais LÉ) et des langues secondes (désormais L2), nous nous intéressons à analyser les passages de la langue maternelle (désormais L1) à la LÉ/L2. La traduction en classe d'apprentissage des langues étrangères a longtemps été un moyen de contrôle et même l'unique moyen d'apprentissage des structures lexicales et grammaticales. Avec l'avènement des méthodes directes et audiovisuelles, on a essayé de bannir les exercices de traduction de la classe de langue. Toutefois, plusieurs apprenants disent que leur apprentissage d'une langue étrangère passe naturellement par le filtre de la langue maternelle et qu'ils l'utilisent qu'elle soit bannie ou non. Nous savons aussi qu'en dépit des efforts déployés pour décourager l'usage de la L1 dans la classe de L2, celle-ci est toujours utilisée à différents buts. D'ailleurs, nous assistons présentement à une réévaluation du rôle de la L1 dans l'apprentissage de la L2 qui nous amène, entre autres, à réexaminer le rôle de la traduction mentale et de la traduction interlinguale. Partant de l'idée que l'apprenant d'une L2 a recours instinctivement à la traduction (quelle soit permise ou non), il devient pertinent de se demander dans quelle mesure celle-ci est aidante dans l'apprentissage de la L2.

C'est dans cette optique et entouré de ces considérations que nous avons entamé cette recherche, dont nous passons maintenant au premier chapitre, celui qui en exposera la problématique et présentera, entre autres, nos questions et sous-questions de recherche. Dans le deuxième chapitre, le cadre théorique, nous discuterons des concepts-clés de notre étude tels la traduction interlinguale et la traduction mentale, le transfert positif et le transfert négatif ainsi que les facteurs influençant le mécanisme du transfert. Nous présenterons les positions diverses et opposées parfois dans l'histoire de la didactique des langues, des temps jadis à nos jours, par rapport au statut de la traduction dans l'apprentissage d'une L2. Nous traiterons beaucoup aussi des études portant sur le recours à la traduction dans

l'apprentissage de la L2 et de l'utilisation de la traduction mentale, notamment celle sur laquelle nous avons basé notre propre recherche, c'est-à-dire Cohen, Brooks-Carson, Jacobs-Cassuto (2000). Le chapitre suivant expose l'approche méthodologique; il expliquera notre construit de recherche et les différentes étapes de notre expérimentation. Suivra le chapitre qui portera sur la présentation et l'analyse des résultats. Il fera état des résultats obtenus à la suite de notre expérimentation et en fournira une analyse détaillée. Puis, viendra le chapitre sur l'interprétation des données. Enfin, nous conclurons en rappelant les points principaux de notre étude et nous traiterons des implications pédagogiques et des limites.

CHAPITRE I

PROBLEMATIQUE

Dans le cadre de notre expérience personnelle d'apprenant et de notre pratique professionnelle dans l'enseignement des LÉ et L2 (le français LÉ en Ukraine et en Russie, le russe L2 en Russie et le russe LÉ au Canada), nous avons pu remarquer en situation d'apprentissage le passage de la LÉ/L2 à la L1 et de la L1 à la LÉ/L2. Nous nous penchons sur ce phénomène auquel nous sommes confrontés à la fois comme apprenant et comme praticien de l'enseignement des langues secondes, soit le recours fréquent à la L1 au cours de l'apprentissage de la L2. Ce processus, qui est un phénomène facilement observable dans le cadre de l'apprentissage d'une langue seconde, présente toutefois une certaine problématique à plusieurs égards.

Dans les années 90, on commence à observer, dans les écrits, un intérêt porté à la présence de la L1 dans l'apprentissage de la L2 et au statut de la traduction dans l'enseignement de la L2. Nous avons découvert que la question de l'influence ou de la non-influence de la L1 sur l'apprentissage de la L2 a été largement étudiée. Toutefois, les conclusions tirées de ces recherches sont diverses et parfois opposées. En effet, certaines études nous portent à croire que l'influence de la L1 sur l'apprentissage de la L2 est nulle ou presque nulle tandis que d'autres nous amènent à penser que cette influence est de partielle à importante. (Nous parlerons de ces études plus loin).

Certains auteurs croient que les connaissances antérieures des étudiants sont importantes pour l'apprentissage d'une L2 et l'apprenant, en faisant la comparaison avec la L1, facilite sa compréhension avec celle-ci. Selon Castellotti (2001),

l'apprentissage d'une L2 qui intègre à son processus [...] un travail comparatif entre L2 et L1 favorise des acquisitions plus affirmées et raisonnées dans la langue nouvelle, tout en permettant la fixation de règles de la L1 et une prise de conscience plus claire, explicite et verbalisée du fonctionnement respectif mais comparable des deux langues (Castellotti, 2001, p. 87).

D'après Mattar (1999), il est probablement très utile, dans la classe de langues, de mettre l'accent sur les différences et les similitudes entre deux langues dans le but d'expliquer certaines structures d'une autre langue. Autrement dit, la comparaison de la L1 avec la L2 peut jouer un rôle positif, car l'apprenant approche une nouvelle langue en faisant des associations.

Pendant le cours de L2, les professeurs peuvent s'en servir pour la planification des cours et pour la préparation de matériel didactique. Ils peuvent orienter leur enseignement

[...] en se basant sur les différences entre la L1 et L2 afin de prédire les problèmes possibles auxquels les apprenants devront faire face ou bien sur les ressemblances afin, par exemple, de motiver les apprenants en leur montrant les points communs entre les deux langues (Bastidas, 1998, p. 5).

Cependant, il existe une autre position concernant ce sujet. Elle rejette le recours à la L1 en tant qu'aide à l'apprentissage. Selon Ellis (1984), pour réussir à apprendre la L2, l'apprenant doit avoir le plus de contacts possibles avec cette langue. « Ces deux positions extrêmes sont paradoxales, ce qui pose toute la problématique de l'utilisation de la L1 comme langue de communication en salle de classe de L2 » (Bastidas, 1998, p.6). Bastidas (1998) mentionne que la L1 peut être à la fois un obstacle et un appui dans l'acquisition de la L2. D'après Castellotti (2001),

[...] une des conceptions souvent confirmée dans la plupart des travaux est celle de la langue première comme obstacle, blocage, frein à l'acquisition d'une autre langue; celle-ci apparaît souvent comme une évidence dans les discours des enseignants (Castellotti, 2001, p. 33).

« La référence à la L1 est donc le plus souvent considérée comme essentiellement négative, comme un mal vers lequel on est irrésistiblement attiré [...] qu'il convient de combattre fermement si l'on veut progresser » (Castellotti, 2001, p. 34). Autrement dit, les apprenants s'appuient sur la L1 pour approcher d'autres langues. « Les sujets abordent ainsi l'inconnu à travers le prisme de leurs acquis antérieurs, tant sur le plan des pratiques que sur celui des conceptions » (Castellotti, 2001, p. 34).

D'obstacle, la L1 peut [...] se transformer en appui lorsque [...] les apprenants ont acquis les moyens suffisants pour s'en détacher en acceptant un fonctionnement différencié des langues. [...] Dans ce cas, la L1 peut devenir un tremplin, [...] offrir des outils heuristiques pour entrer dans cette langue et y élargir ses compétences (Castellotti, 2001, p. 43).

Dans l'enseignement, les alternances de langues dépendent des caractéristiques et des choix de l'enseignant, de son style pédagogique. Selon Garabédian et Lerasle (1997), la gestion des langues varie selon le point de vue de l'enseignant; certains refusent l'emploi de la L1 alors que d'autres la tolèrent ou même s'appuient sur elle pour construire un tremplin vers l'autre langue.

Compte tenu des avantages et des inconvénients soulevés par l'utilisation de la L1 en classe de langue seconde et compte tenu que l'un des enjeux fondamentaux de l'apprentissage d'une L2 est l'existence préalable de notre langue maternelle (Stern, 1983), on peut se demander si le recours à la traduction est en fait une aide ou un handicap pour les apprenants.

C'est de cette question qu'est venu le sujet de notre étude. Nous avons donc décidé d'examiner dans quelle mesure la L1 (dans ce cas-ci le russe) influence les productions écrites en L2 (français), plus spécifiquement, dans quelle mesure la traduction, mentale ou écrite, aide ou n'aide pas la qualité des compositions écrites de russophones apprenants de français (L2). Nous voulons aussi connaître les perceptions des apprenants quant à leur utilisation de la traduction mentale. À partir

de deux compositions faites par les apprenants (une d'abord écrite en russe et traduite en français et une autre écrite directement en français) et d'un questionnaire rempli par les participants juste après le processus d'écriture, nous avons cherché à répondre aux deux principales questions de recherche suivantes et à leurs sous-questions :

1. Est-ce que composer directement dans la L2 (dans notre cas, le français) comporte des avantages comparativement à la traduction de la L1 (le russe) à la L2?
 - a. Y a-t-il plus d'erreurs de transfert négatif quand les étudiants écrivent directement en L2 (le français) ou quand ils traduisent à partir de la L1 (le russe) ?
 - b. Les erreurs dans un cas comme dans l'autre sont-elles similaires ?
 - c. Y a-t-il des preuves concrètes de traduction quand les étudiants écrivent directement dans la L2 (le français) ?
 - d. Écrivent-ils plus et mieux lorsqu'ils écrivent directement en L2 (le français) ou lorsqu'ils composent en L1 (le russe) et traduisent ensuite ?

2. Quelles sont les perceptions des apprenants face au rôle de la traduction dans leur processus de composition ?
 - a. Les étudiants se servent-ils de la traduction même lorsqu'ils doivent écrire directement en L2 (le français) ? (C'est-à-dire, utilisent-ils la traduction mentale ?) Si oui, pour quels besoins précis ?

- b. Y a-t-il une corrélation entre le degré d'utilisation de la traduction mentale (tel que rapporté par les participants) et le nombre d'erreurs de transfert négatif produit dans la composition faite directement en L2 (le français) ?

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

Afin d'explorer l'apport (positif ou négatif) de la traduction dans l'apprentissage d'une langue seconde, le présent cadre théorique présentera en premier lieu le développement de la notion de traduction en science linguistique, la traduction et l'utilisation de la L1 comme aide à l'enseignement et à l'apprentissage et l'évolution du point de vue sur la traduction dans l'apprentissage d'une langue seconde (2.1). En deuxième lieu, nous définirons des concepts-clés associés à l'utilisation de la L1 en classe de L2, l'influence de l'usage de la traduction en classe de L2 et nous expliquerons les deux types de transfert linguistique (2.2) : le transfert négatif ou l'interférence, et le transfert positif. Finalement, nous décrirons des études récentes sur la traduction et sur la traduction mentale (2.3).

2.1 Traduction : définition du terme

Tout d'abord, avant de décrire certaines forces et faiblesses du recours à la traduction par les apprenants, il faut définir la notion de traduction comme telle. On trouve cette définition dans le dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde édité sous la direction de Jean-Pierre Cuq (2003) :

[...] La traduction est une activité sémiotique complexe liée aux comportements de compréhension et d'expression par les processus de déverbalisation puis de reverbération. [...] La traduction est généralement comprise comme un exercice de recherche d'équivalences entre des textes exprimés en deux langues différentes. Mais les langues n'étant pas des systèmes isomorphes, il n'est guère possible de tabler d'une langue à l'autre sur l'existence de correspondances terme à terme, c'est-à-dire sur l'existence d'une identité sémantique malgré des formes différentes (p.239).

On lit plus loin dans le même volume de Cuq (2003), que

l'apprenant a une tendance naturelle à faire référence à sa langue maternelle pour s'approprier une langue étrangère et que l'enseignant a donc tout intérêt à utiliser méthodologiquement cette tendance. De ce fait, la traduction a joué

d'une position importante au cours de l'histoire des méthodologies d'enseignement, allant d'une place privilégiée dans l'enseignement des langues anciennes et dans les méthodologies issues de cet enseignement (grammaire - traduction), à un bannissement pur et simple (la méthodologie directe, SGAV) (p.239).

(Nous aborderons cette question dans la partie 2.1.2).

Le terme *traduction* renvoie à plusieurs notions. Selon Kern (1994), la traduction est définie comme l'expression d'un message dans une autre langue que celle dans laquelle le texte d'origine a été formulé. Dans la littérature scientifique d'acquisition de la L2, cela est formulé comme « *using the first language as a base for understanding and/or producing the second language* » (O'Malley et al., 1985, p.33) et « *rendering ideas from one language to another in a relatively verbatim manner* » (Chamot & Kupper, 1989, p. 16). Roman Jakobson (Venuti, 2000, p.114) distingue trois types de traduction : la traduction intralinguale (ou reformulation dans la même langue), la traduction interlinguale (ou traduction qui a lieu entre deux langues) et la traduction intersémiotique (interprétation de signes verbaux par des moyens non verbaux). Ces formes jouent un grand rôle dans les méthodes les plus récentes et elles s'inscrivent dans les recherches sur le métalangage. Quand on parle de la traduction tout court, c'est la traduction interlinguale qui est plus souvent visée et c'est de celle-ci dont il sera question tout au long de ce mémoire, sauf lorsque nous parlerons de la traduction interlinguale mentale.

Le terme *traduction mentale* a été rencontré la première fois en 1994. Kern (1994) parle explicitement du rôle important de la « traduction mentale » en compréhension de textes en L2, et la définit comme « *a mental reprocessing of L2 (French) words, phrases, or sentences in L1 (English or other familiar language) forms while residing L2 (French texts)* » (p. 442). Kern souligne la différence principale d'utilisation du terme *traduction mentale* : on se servait avant du terme *traduction* seulement quand il s'agissait d'une production orale ou écrite faite à

partir d'une autre langue, mais très rarement, quand il s'agissait de parler d'une activité de traduction mentale.

Il existe, chez l'apprenant adulte en particulier, un besoin d'explication mentale face à la langue étrangère, « un besoin d'intellectualisation de l'acquis » (Lavault, 1998, p.18).

Comment échapper que s'établissent chez l'apprenant adulte ces équivalences forcément univoques entre le signifiant étranger, la chose dénotée, et le signifiant de la langue maternelle ? Est-il possible d'inhiber la traduction spontanée ? Il paraît naturel que, face à l'objet, à l'action ou à la situation décrite dans la langue étrangère, l'apprenant réagisse par un processus de traduction mentale difficilement contrôlable (Lavault, 1998, p.19).

Aujourd'hui, les méthodologies avancent une théorie d'apprentissage où la langue maternelle retrouve sa place et, de ce fait, réhabilitent la comparaison entre les langues et encouragent la traduction. Il convient cependant de définir les fonctions de la traduction.

2.1.1 Traduction et utilisation de la L1 comme aide à l'enseignement et à l'apprentissage

La traduction a été étudiée dans des perspectives littéraires, linguistiques et pédagogiques. Dans le dernier cas, la traduction a été vue comme une technique d'enseignement. La traduction mentale peut être considérée comme un phénomène de traduction, mais se déroulant dans le cerveau de l'apprenant de L2. Il convient de remarquer que la traduction mentale est un instrument pour comprendre et pour produire des formes ou des énoncés en L2. Autrement dit, la traduction mentale joue le rôle de stratégie de compréhension et aussi, en même temps, de stratégie d'aide à l'écriture (ce qui est le cas de notre étude). Dans le cadre de la compréhension en L2, où on parle davantage de traduction mentale, celle-ci a été examinée par les chercheurs comme une stratégie de traitement cognitif que les apprenants utilisent surtout dans les cas quand ils n'ont pas une bonne compréhension en L2. Toutefois,

encore de nos jours, les professeurs de langues disent très souvent aux apprenants : « Si vous traduisez dans votre langue maternelle, vous apprenez moins vite ». L'apprenant veut réussir à parler la L2 comme un locuteur natif et ne veut pas que la L1 l'en empêche. « Penser en L2 » ou « rêver en L2 », c'est ce qu'on entend très souvent comme l'objectif d'apprentissage de la L2. Mais, on sait très bien que la traduction est utilisée dans l'apprentissage de la L2.

Comment les enseignants utilisent-ils la traduction, de quelle manière et dans quel but ? Selon Lavault (1998), la traduction qu'on utilise en classe de L2 s'appelle la traduction pédagogique. La traduction pédagogique recouvre non seulement des exercices mais aussi tous les cas où l'enseignant a recours à la langue maternelle des apprenants. Cela se produit lorsque le professeur éprouve le besoin de traduire un mot, une expression, une tournure qu'il vient d'introduire. Il existe des cas où le professeur estime qu'une traduction intralingue n'est pas possible ou pas suffisante. Ou encore lorsque le professeur explique et commente en français des difficultés grammaticales nouvelles en passant par la traduction littérale ou « mot à mot » des structures. Il ne s'agit pas d'une nécessité absolue mais plutôt d'une commodité qui fait gagner du temps et va dans le sens de l'efficacité et de la précision (Lavault, 1998).

Afin de mieux comprendre le rôle de la traduction et de l'utilisation de la L1 comme aide à l'enseignement et à l'apprentissage de la L2, nous montrerons l'histoire récente de la didactique des langues quant au statut de la traduction.

2.1.2 L'évolution du point de vue sur la traduction dans l'apprentissage d'une langue seconde

Le phénomène de la traduction ou de l'utilisation de la L1 dans l'apprentissage et dans l'enseignement d'une L2 est un phénomène bien réel et actuel à la fois pour les apprenants et les enseignants peu importe la méthode ou l'approche utilisée en classe de L2. Toutefois, les approches ou méthodes du dernier

siècle ont accordé une place différente à la traduction. Il est donc pertinent de passer en revue ces approches et méthodes et la place qu'elles accordent à la traduction pour bien se rendre compte de son apport et de son évolution dans l'enseignement des L2.

Historiquement, les premières méthodes d'enseignement des langues modernes ont été calquées sur les méthodes en usage dans l'enseignement des langues classiques : le grec et le latin. La méthode grammaire - traduction, aussi appelée la méthode traditionnelle, a été appliquée à l'étude des langues vivantes dès la fin du XVI^e siècle. Comme son nom l'indique, cette méthode mettait l'accent sur l'enseignement de la grammaire de manière à permettre la pratique de la traduction de textes littéraires. L'activité essentielle de cette méthode était la traduction : les apprenants faisaient la traduction d'un texte de la langue étrangère à la langue maternelle ou l'inverse. Les élèves pratiquaient beaucoup aussi des exercices de déclinaison et de conjugaison. « Il s'agit moins d'enseigner une langue d'usage quotidien que de maîtriser la langue des grands écrivains classiques » (Germain, 2001, p. 46). Après avoir connu un grand succès au XIX^e siècle, la méthode grammaire-traduction est restée fréquemment utilisée dans les pays européens et en Amérique du Nord jusqu'à vers les années cinquante.

Au cours des années 50 et au début des années 60 et avec la méthode audio-orale et SGAV, née de la rencontre de la psychologie behavioriste et la linguistique structurale, les systèmes linguistiques de la L1 et de la L2 étaient considérés comme compléments indépendants et différents et, en conséquence, la traduction était fortement déconseillée car on croyait qu'elle ralentissait l'apprentissage (Fries, 1945; Lado, 1957). Cette période, qui s'était caractérisée par le pouvoir total de l'analyse contrastive, repose sur une double base théorique : d'une part, la linguistique structurale américaine qui conduit à la comparaison des différents niveaux langagiers de la langue source et de la langue cible (phonologique, morphologique, syntaxique, lexico - sémantique) et, d'autre part, la psychologie behavioriste. Son

but était de contrecarrer la constance des habitudes de revenir à la L1, indésirables en L2. En effet, il arrivait fréquemment que le professeur de L2, pour expliquer le sens d'un mot, d'une expression ou d'une phrase en L2, ait recours aux gestes et aux mimiques plutôt qu'à la traduction (Germain, 2001). Cependant, cette méthode n'arrivait pas toujours à l'effet escompté puisque l'apprenant ne comprenait parfois que lorsqu'il trouvait l'équivalent en L1. Ce dernier s'efforçait de créer une image mentale, c'est-à-dire à l'intérieur de sa tête, pour comprendre et pour vérifier la justesse de sa compréhension.

Une décennie plus tard, avec le développement de la conception psychologique cognitiviste, où la connaissance de la L1 est un constituant d'une partie des connaissances antérieures, certains auteurs comme Corder (1967), commencèrent à proposer des idées différentes. En effet, Corder a avancé que l'apprenant de L2, en se basant sur ses connaissances de la L1, construisait des hypothèses sur la L2 en les testant et en les modifiant si nécessaire. L'erreur n'était plus dorénavant un glissement nuisible de la L1 mais devenait un indicateur important du processus d'apprentissage. Toutefois, dans l'enseignement, la situation changeait peu : la traduction était tolérée, mais dans des cas exceptionnels, c'est-à-dire dans des cas où les autres recours avaient été utilisés (Germain, 2001).

Dans les années 70 et 80, l'approche communicative met davantage l'accent sur le message que sur la forme. Autrement dit, depuis l'introduction des méthodes communicatives, fondées sur les actes de paroles, il s'agit de faire saisir aux apprenants le sens global d'un énoncé dans une situation de communication donnée. Et alors, les exercices de traduction, qui s'intéressent uniquement au signifié des mots, doivent être évités, et tout recours à la langue maternelle est banni. La traduction est tolérée, mais surtout au niveau débutant, et elle est déconseillée au niveau plus avancé. Dans l'approche communicative, méthode utilisée depuis les années 1970 et dont se réclament encore la plupart des programmes d'enseignement de L2 au Québec, « c'est la L2 qui est utilisée en salle de classe. Toutefois, à la

limite, lorsque cela s'avère impossible ou irréaliste, le recours à la langue maternelle des apprenants est toléré. La traduction est acceptée dans certaines circonstances » (Germain, 2001, p. 210 - 211).

En 1979, Bibeau (1979), en réfléchissant aux erreurs commises, a émis une hypothèse explicative sur la source des erreurs. Le chercheur mentionne que lorsqu'il était possible de trouver dans les erreurs en L2 des traces directes ou indirectes de la L1, il était raisonnable de supposer que ces traces étaient issues d'associations de structures de L1 avec celles de L2 dans la tête de l'individu et que ces associations étaient du même type que celles de la traduction. (Bibeau, 1979, p. 571).

Au début des années 80, certains chercheurs commencèrent à parler de l'activité métalinguistique dans l'apprentissage de la L2 (Higgs & Clifford, 1982), de la différence entre acquisition et apprentissage (Krashen, 1981) et, en même temps, de l'utilisation de la traduction (Lamy, 1989; Séguin, 1989; Tréville, 1989). Pendant cette période, la traduction n'était ni bannie ni conseillée. Cependant, Rivers (1983, p. 174) disait, concernant sa propre expérience d'apprentissage de l'espagnol, qu'elle faisait des traductions mentales et que celles-ci lui donnaient un sentiment de sécurité.

Les années 90 commencent par la revalorisation de la production écrite en didactique des langues. De nombreuses études scientifiques (Castelotti, 2001 ; Dabène, 1996 ; Debaisieux & Valli, 2003 ; Kupferberg & Olshtain, 1996 ; Sheen, 1996 ; Trévisse, 1994 et 1996) traitant de la question du rôle de la L1 et de la mise en comparaison de celle-ci avec la langue à acquérir confirment aussi l'idée de retour de la L1 comme facteur important dans l'apprentissage de la L2 dont il faut tenir compte dans l'enseignement. Selon Germain (2001), la compréhension et la production écrites sont encouragées, car on considère que l'écrit a plus de valeur que l'oral dans la mise en oeuvre de stratégies de résolution de problèmes. L'apprenant

peut prendre son temps, remodifier ses premières formulations et reconsidérer ses hypothèses. La réflexion sur la production écrite permettrait donc de le confronter aux problèmes que pose naturellement toute production de sens. Quant à la traduction, son rôle en enseignement n'est toujours pas bien défini, sauf que l'apport de la L1 dans l'apprentissage de la L2 est de plus en plus étudié. Kobayashi et Rinnert (1992) suggérèrent l'idée d'utiliser la L1 dans le processus d'écriture en L2: « *Given the demanding nature of second language composing processes, composition researchers and teachers have begun to acknowledge the positive role of the first language in second language writing* » (p.185). En 1995, Scott affirme: « *In most foreign language classrooms, students are strongly discouraged from translating, since they tend to translate from L1 to the FL (foreign language). However, for many students, translation is the most instinctive and obvious strategy to use* » (Scott, 1995, p. 120). Les résultats de l'étude de Brooks (1996) sur la corrélation entre la performance dans la production écrite en L2 et l'utilisation de la L1 dans le processus d'écriture montrent que les apprenants exploitent leur L1 pour planifier et pour rédiger en L2, et ce malgré les consignes de ne pas le faire. Un des étudiants de l'étude de Brooks (1996) dit ainsi: « *First, I think of everything want to say in English; then, I try to translate it into French* » (p.131).

Les années 90 ont été marquées par une approche qui s'appelle *l'éveil aux langues* (Hawkins, 1987 ; Dabène, 1991; Nagy, Garcia, Durgunoglu & Hancin-Bhatt, 1993), qui ne met pas vraiment en relief la traduction, mais la L1 des apprenants. C'est l'approche méthodologique qui développe des attitudes de tolérance et d'ouverture à la diversité linguistique et culturelle. Elle consolide l'intérêt des apprenants pour les langues en développant des aptitudes susceptibles de faciliter l'apprentissage d'une langue étrangère. Autrement dit, il s'agit de réfléchir sur les langues, leurs similitudes et leurs différences. Il s'agit de concevoir la langue comme une « matière – pont » (selon l'expression de Hawkins (1992)), transversale à l'ensemble des apprentissages, et d'organiser un ensemble d'activités

mettant en valeur ses fonctions principales et faisant manipuler aux élèves les différents aspects de celles-ci. Cette approche méthodologique, bien qu'elle ne comporte peu de lien avec l'influence de la traduction et des transferts, vaut la peine d'être mentionnée car elle fait partie du courant qui remet la L1 à l'honneur.

Des conceptions diverses et parfois controversées forment l'histoire de la didactique des langues secondes quant à la place de la L1 et au statut de la traduction dans l'apprentissage de la L2. En travaillant aujourd'hui, les professeurs de L2 sont quotidiennement confrontés aux erreurs phonologiques, morphologiques, syntaxiques et lexicales des apprenants associées à la L1, et, comme résultat, les recherches sur les erreurs se sont multipliées. Ces erreurs, bien que le niveau de connaissances linguistiques augmentent, ne disparaissent pas complètement, et même ceux que l'on qualifierait de très bons bilingues font encore des erreurs dont la source en L1 est souvent vraiment visible. La section qui suit traitera donc de l'erreur en l'insérant dans le contexte plus large de la notion du transfert.

2.2 Le transfert et les erreurs

Le sujet du transfert de la L1 nous amène à nous poser beaucoup de questions. Qu'entendons-nous généralement par « transfert » ? Quelle est la différence entre un transfert positif et un transfert négatif ? Où est la frontière, dans le cas des transferts négatifs, entre les erreurs d'interférence et les erreurs de développement ou intralinguaux ? Nous pouvons parler ici de deux sortes d'influences : positives et négatives, qui nous mènent, à leur tour, à des transferts positifs et négatifs. Ce n'est toutefois pas chose facile que d'effectuer une classification d'erreurs puisqu'une même erreur peut être expliquée de plus d'une manière. Par exemple, « seul » et « un » sont réunis par un seul mot en russe, « odin ». L'apprenant russe écrit « seule fois », au lieu de « une fois ». Cela peut être identifié comme une erreur lexico-sémantique, mais en même temps comme une erreur de cohésion et cohérence. Une classification trop limitative ou trop large

peut conduire à des extrêmes. Nous allons donc explorer ces questions dans les paragraphes qui suivent.

2.2.1 Influence de la L1 et transfert

Le concept de transfert linguistique est une caractéristique fondamentale de l'apprentissage de la L2 : la L1 est un support cognitif qui aide l'apprentissage de la L2. Les élèves, selon Porcher (1992), « ont tous une langue maternelle, donc ils n'ignorent pas ce que c'est que de faire marcher une langue et ce que l'on peut en espérer » (p. 32).

Dans les théories sur l'apprentissage de la L2, il coexiste deux positions opposées. Une première où les chercheurs minimisent l'influence de la L1 sur l'apprentissage de la L2. Les chercheurs Meisel, Clahsen et Pienemann (1981) concluent que le transfert est un phénomène sans grande importance. Krashen (1983) considère l'influence de la L1 comme un phénomène sans conséquence tout simplement attribuable à l'ignorance (hypothèse de l'ignorance). Les tenants de la deuxième position affirment que l'influence de la L1 est une stratégie d'apprentissage et/ou une stratégie communicative. Par exemple, Nyikos et Oxford (1993) admettent que les stratégies d'apprentissage peuvent aider les apprenants à transformer *l'input* compréhensible (ce que le professeur fournit) en *intake* compréhensible (ce que l'apprenant saisit). Elles certifient que les stratégies d'apprentissage de cet ordre aident les apprenants à stocker la nouvelle information, augmentant leurs connaissances.

Il est intéressant de noter que certains chercheurs considèrent le transfert comme une stratégie inconsciente, tandis que d'autres le tiennent pour une stratégie consciente. Pour Kellerman (1977), le transfert n'est pas automatique, mais dépend de la distance linguistique par rapport à la L2.

Nous avons quelques définitions du transfert qui sont semblables. Crystal (1980) définit le transfert comme « *a process in foreign language learning whereby learners carry over what they already know about their first language to the performance in the new language* » (p. 362). Une autre chercheuse, Gass (1988), considère le transfert comme « *the use of native language (or other language) information in the acquisition of a second (or additional) language* » (p. 387). De son côté, Odlin (1989) précise que le phénomène de transfert est « *the influence resulting from similarities and differences between the target language and any other language that has been previously (and perhaps imperfectly) acquired* » (p. 27). Il estime toutefois qu'il existe certains problèmes avec cette définition, notamment la nécessité de clarifier la nature et le fonctionnement de cette influence d'une langue sur l'autre. Odlin (1989) admet toutefois qu'il est impossible de donner une définition adéquate de transfert sans définir d'autres termes tels que : stratégie, processus, simplification, etc., qui caractérisent les relations entre le transfert et les autres facteurs psychologiques qui affectent l'individu dans un contexte institutionnel de l'apprentissage d'une autre langue. Parmi les facteurs énumérés se trouvent la motivation, l'âge, la personnalité, le nombre d'élèves en classe, la capacité d'imitation, les modèles linguistiques, etc. Pour cette raison, certains chercheurs (Gass & Selinker, 1983 ; Kellerman & Sharwood Smith, 1986 ; Davies, Cripser & Howatt, 1984) et surtout Selinker (1984, 1992) préfèrent se référer au concept de transfert linguistique, comme un terme qui englobe l'ensemble des processus. « *Language transfer is best thought of as a cover term for a whole class of behaviors, processes and constraints, each of which has to do with CLI, i.e. the influence and use of prior linguistic knowledge, usually but not exclusively NL knowledge* » (Selinker, 1992, p. 208).

La diversité des situations possibles produit de même une diversité de transferts différents. Les situations différentes dans lesquelles a lieu le contact entre les langues peuvent produire un « borrowing transfer » ou « substratum transfer »

(Odlin, 1989). Le *borrowing transfer* se réfère à l'influence que produit une L2 sur une autre langue acquise auparavant, généralement la L1. Le *substratum transfer*, phénomène beaucoup plus étudié par la linguistique contrastive, est une influence d'une langue d'origine (normalement, de la L1) pendant l'acquisition d'une autre langue, indépendamment du nombre de langues que l'individu a apprises. Dans ce sens, pour Galisson et Coste (1976) et pour Richards, J. Platt, H. Platt (1992), il existe deux types de transfert selon le type d'influence qu'une langue affecte sur une autre : le transfert positif et le transfert négatif.

Maintenant, nous pouvons définir les deux types de transfert, ce que nous ferons de façon plus détaillée en 2.2.1.1 et 2.2.1.2. En résumé, le transfert positif, c'est l'influence positive d'une langue connue sur l'apprentissage d'une nouvelle langue; tandis que le transfert négatif, aussi appelé de l'interférence linguistique, produit des influences négatives, généralement causées par la L1, des difficultés d'apprentissage, et des erreurs au niveau de la langue.

2.2.1.1 Transfert positif

Le transfert positif est considéré comme tel lorsque l'apprenant produit un énoncé correct en L2 là où il existe une ressemblance entre certains traits ou certaines structures de la L2 et de la L1 (Faerch & Kasper, 1986). Towell et Hawkins (1994) soutiennent que le transfert peut affecter tous les niveaux linguistiques : phonétique, syntaxique, morphologique, lexical et discursif. Odlin (1989), quant à lui, définit le transfert comme l'influence qui résulte des similitudes et des différences entre la langue cible et toute langue apprise auparavant. Odlin (1989) parle principalement du transfert positif : il démontre souvent que les apprenants utilisent facilement les similitudes entre leur langue maternelle et la langue à traduire pour faciliter et accélérer la traduction.

2.2.1.2 Transfert négatif et erreur

Un deuxième concept appelé l'interférence ou le transfert négatif est considéré comme la principale source d'erreurs dans l'apprentissage de la L2. Selon Lado (1957), les méthodes de description des langues fournissent les meilleurs outils pour l'enseignement, et l'analyse contrastive aide à identifier les problèmes et les difficultés surgissant dans l'apprentissage de la L2. Lado (1957) avance deux hypothèses à la base de cette théorie : la première est que la L1 influence l'apprentissage de la L2, et la deuxième que la différence entre les deux langues constitue la plus grande difficulté de l'apprentissage. Il fallait donc, selon lui, éviter d'avoir recours à la L1 en classes de L2 afin de limiter son influence. Au contraire, dans les années 90, on retrouve Corder (1992) qui considère que l'on a accordé un rôle trop limité à la L1 dans l'apprentissage de la L2 puisque, à son avis, la L1 participe au processus de découverte de la L2.

Nous pensons qu'il serait aussi bon de parler de la recherche d'Odlin (1989). Odlin parle de transferts négatifs dont il donne aussi une classification. Il les divise en quatre points : la sous-production (« *underproduction* » selon Odlin) où l'étudiant évitera volontairement toutes les difficultés de la langue seconde pour donner une traduction plus courte, mais dont il sera assuré de la justesse malgré une faible variété de mots; la surproduction (« *overproduction* », selon Odlin), où l'étudiant donne plusieurs exemples pour se faire comprendre; les erreurs de production (« *production errors* ») qui concerne les substitutions (introduction d'un mot de la langue maternelle dans la phrase traduite), le calque, la traduction mot-à-mot et les hypercorrections; et la mauvaise interprétation (« *misinterpretation* », selon Odlin) provenant d'une mauvaise perception phonétique du mot ou de la phrase traduite. De plus, Odlin (1989) met en évidence plusieurs catégories de transferts (ceux qui portent sur le lexique, la sémantique, la syntaxe, la phonétique, la phonologie et différents types d'écriture) de même qu'il parle des facteurs

découlant de raisons externes à la traduction (la démographie, le niveau d'éducation, l'âge).

Comme nous l'avons précédemment mentionné (2.2.1), l'association des apprenants à la L1 provoque quotidiennement des erreurs de toutes sortes (phonologiques, morphologiques, syntaxiques, lexicales, etc.). Le transfert peut être utilisé par l'apprenant pour favoriser son apprentissage et à ce moment, le transfert devient une stratégie d'apprentissage. Parfois, il est difficile de déterminer ce qui appartient au transfert comme mécanisme cognitif ou au transfert comme stratégie (O'Malley & Chamot, 1989). Cyr (1996) a placé le transfert parmi les stratégies cognitives, c'est-à-dire, celles qui

[...] implique une interaction entre l'apprenant et la matière à l'étude, une manipulation mentale (il s'agit de la traduction mentale) et physique de cette matière et l'application de techniques spécifiques en vue de résoudre un problème ou d'exécuter une tâche d'apprentissage (p.46).

Pour Meisel (1983), Kellerman (1995), Adjémian (1983), Jordens (1979) et Andersen (1983), la stratégie du transfert est comparée à d'autres stratégies, comme la simplification, la surgénéralisation et l'évitement. Parfois, il est difficile d'identifier clairement une erreur de transfert car il peut s'agir d'une ou l'autre de ces stratégies. Le terme de stratégie est ici compris au sens « d'hypothèses sur des processus mentaux » (Meisel, 1983), de « *results of hypothesizing about the target language* » (Adjémian, 1983, p. 256). Dans cette perspective, la stratégie du transfert est vue comme une activité cognitive utilisée par l'apprenant pour résoudre un problème de manque de connaissance dans son interlangue. Meisel (1983) prétend aussi que la stratégie de transfert serait utilisée seulement par certains types d'apprenants, et que certains apprenants pourraient l'utiliser plus souvent à certains moments de l'apprentissage, par exemple, au début, alors, que d'autres apprenants auront peut-être besoin d'avoir atteint un certain niveau de compétences en L2 avant que le transfert ne puisse être activé (Zobl, 1980, cité dans Meisel, 1983). En rapport

avec la fréquence d'utilisation du transfert et le niveau de compétence des apprenants, Kellerman (1995) mentionne une étude dans laquelle les débutants se servaient davantage de la stratégie de transfert, mais seulement parce que ces apprenants utilisaient davantage de stratégies au total, c'est-à-dire, que les apprenants plus avancés avaient recours à leur L1 moins, mais de la même façon proportionnellement, en rapport avec le nombre de stratégies totales.

2.3 Les études récentes sur la traduction et sur la traduction mentale

Il y a eu des études qui ont inclus la traduction d'un texte donné de la L1 dans la L2. Un exemple d'une telle étude est celle d'Uzawa (1996) qui a examiné tant l'écriture que le processus de traduction ainsi que l'échelle d'attention et la qualité d'utilisation de la langue. Vingt-deux étudiants japonais apprenant l'anglais L2 et faisant des études dans un collège canadien ont exécuté trois tâches individuellement dans un ordre aléatoire, après avoir été formés à la réflexion à haute voix. Une tâche était d'écrire un premier brouillon d'un essai en japonais L1. La deuxième tâche consistait à écrire un essai en L2 sur un thème différent. La troisième tâche était de traduire un article de journal court du japonais à l'anglais. L'enquêteur s'est assis à côté des participants, en prenant des notes d'observation, et a enregistré les séances. Les protocoles ont été codés selon le niveau d'attention métacognitif, le discours et l'attention de niveau linguistique. Ces protocoles ont été complétés par des notes d'observation, des entrevues et des échantillons d'écriture. L'examen des données a été exécuté par deux juges entraînés pour chaque langue en portant attention aux théories de composition.

Les auteurs ont constaté que 1) dans la L1, la plupart des étudiants ont utilisé un "*what – next* ", alors que dans la L2, l'écriture se faisait plutôt mot à mot; 2) l'échelle d'attention (*attention patterns*) dans la L1 et la L2 étaient très semblables à l'écrit, mais tout à fait différents dans la traduction : l'attention à l'utilisation du niveau de langage dans la tâche de traduction était de façon significative plus élevée

que dans la tâche d'écriture dans la L1 et dans la tâche d'écriture qui se faisait strictement dans la L2; 3) les résultats obtenus (nombre d'erreurs) dans la tâche de traduction étaient significativement plus élevés que dans les tâches d'écriture en L1 et en L2. En accord avec d'autres études que nous mentionnerons plus loin, l'auteur a constaté que les étudiants moins avancés avaient davantage recours à la traduction. Uzawa a constaté que l'écriture en L2 peut être accomplie au niveau "i - 1", où les étudiants utilisent seulement des mots et des expressions accessibles à eux dans leur interlangue en évitant ainsi des expressions trop difficiles (c'est-à-dire, les étudiants écrivent à un niveau plus faible qu'ils le pourraient). Par contre, lors de leurs tentatives d'écrire au niveau "i + 2" dans la tâche de traduction, les résultats montraient un texte bien souvent incompréhensible et nombre d'entre eux préféraient y renoncer.

Une autre étude impliquant la traduction d'un texte donné était une étude de cas où une femme adulte bilingue sino-anglaise a exploré la nature de la traduction de la L1 (chinois) dans la L2 (anglais) dans la résolution de problème (Qi, 1998). La participante a exécuté deux tâches dans chacune de ces trois catégories: 1) elle a traduit un texte de l'anglais (L2) au chinois (L1); 2) elle a traduit un texte du chinois (L1) à l'anglais (L2); et 3) elle a résolu un problème mathématique présenté en anglais. Dans chaque partie, une tâche demandait un haut niveau de connaissance et une autre était de moindre niveau afin de la compléter. Sur la base des protocoles verbaux et des entrevues rétrospectives, la chercheuse a conclu que la participante passait à la L1 lorsqu'elle appréhendait le début d'une idée, lorsqu'elle développait sa pensée, lorsqu'elle vérifiait une signification lexicale et lorsque sa mémoire était surchargée.

Une recherche de Kobayashi et Rinnert (1992) a examiné : 1) la différence entre les textes résultant d'un processus d'écriture directement en anglais et les textes traduits en anglais du japonais, et 2) les relations entre ces deux procédures d'écriture, c'est-à-dire comment ils sont liés avec le niveau de la capacité

d'apprentissage de l'anglais. La qualité du contenu, l'organisation et le style ont été analysés. La complexité syntaxique était plus élevée en traduction qu'en écriture directement en anglais. Au niveau de la fréquence des erreurs, les étudiants plus forts ont fait plus d'erreurs d'interférence que ceux qui ont fait de l'écriture directement en anglais mais les résultats des étudiants moins forts ne présentent pas beaucoup de différence avec ceux qui sont plus faibles.

Les résultats de cette recherche nous montrent qu'il existe des différences quantitatives et qualitatives entre la production écrite directement en anglais et celle qui est traduite en anglais en partant du japonais. Ces différences sont clairement reliées avec le niveau d'acquisition de la langue anglaise (la connaissance de la grammaire écrite et orale est combinée dans cette recherche). Les étudiants de bas niveau ont produit des compositions de niveau plus élevé en traduisant : leur écriture s'est améliorée concernant deux des composantes principales, particulièrement dans le contenu et dans le style. Dans les versions traduites, ces étudiants ont développé plus d'idées avec un vocabulaire plus sophistiqué et une plus grande variété de forme. Mais d'un autre côté, pour les étudiants au niveau élevé, on ne voit pas une grande différence entre le contenu, l'organisation et le style dans les deux versions. Lorsque l'on a demandé à ces étudiants leur préférence entre les deux catégories, 77 % d'entre eux ont mentionné avoir préféré la composition écrite directement en anglais.

L'utilisation de la L1 dans la processus de composition pousse un bon nombre d'étudiants à se concentrer sur le développement des idées, tandis que les règles de la L2 limitent l'exploration des idées dans la L1, spécialement dans la réécriture et pendant les étapes de planification. La forte corrélation entre l'influence orale et la qualité des textes écrits, la compilation des données d'erreurs et les réponses des questionnaires des étudiants appuie la notion que plus la dépendance à la L1 est grande, plus il y a une limite à la performance écrite dans la L2. Quant à la traduction mot-à-mot, elle occasionne de nombreuses difficultés pour

les étudiants japonais pour écrire en anglais et par ce fait, rend difficile la compréhension de la traduction par les anglophones.

Une étude de Kern (1994) affirme que la traduction mentale pendant la lecture en L2 peut faciliter la production et conserver le sens par la représentation d'une partie de texte en L2 dans la forme plus familière en L1. Le but de cette recherche est de considérer le rôle multiple que joue la traduction mentale dans la lecture en L2 et de suggérer que la traduction n'est pas toujours l'attitude indésirable, mais, parfois, elle joue vraiment un rôle important dans le processus de compréhension de textes en L2.

Pendant cette étude, l'auteur a confirmé une hypothèse selon laquelle les apprenants utilisent de moins en moins la L1 comme facilitateur de lecture quand leur expérience comme des lecteurs en L2 augmente. Les lecteurs en L2 utilisent la traduction non pour contrôler le vocabulaire, mais beaucoup plus souvent pour contrôler le contexte (contenu) de la phrase. Le lecteur transforme ainsi une structure inconnue en structure connue. La procédure de lecture à haute voix nous montre le cheminement de la pensée, le cheminement de compréhension d'un mot et toutes les tournures pendant cette performance d'apprentissage. Les résultats de l'entrevue orale nous montrent que le produit de verbalisation de la traduction a la même nature que la procédure de la traduction mentale pendant l'acte de lecture. La traduction est associée plus souvent à la compréhension quand elle facilite la compréhension au sens de la phrase, probablement par la progression de la capacité de mémoire. Mais, quand il s'agit de la traduction mot à mot, elle devient inadéquate s'il faut intégrer ce mot dans le sens de la phrase.

Et, finalement, cette étude nous a amené à deux hypothèses principales reliés à la traduction mentale pendant la lecture :

1. La traduction mentale peut faciliter la compréhension générale de la lecture.
2. Si on lit plus, on traduit moins.

Une étude de Mattar (1999) a examiné la validité de l'hypothèse de Dulay, Burt et Krashen (1982) : « *the use of translation as an elicitation technique in FL/SL research artificially increases the L2 learner's reliance on the mental translation, and accordingly, the proportion of interference errors* » (1982, p. 258), c'est-à-dire que l'usage de la traduction comme moyen de susciter la production augmente artificiellement les liens entre la L1 et la L2 et augmente la quantité d'erreurs interlinguistiques. L'auteur examine la validité de la pensée de Dulay, Burt et Krashen (1982) à l'effet que «le degré d'erreurs linguistiques est proportionnel à la stratégie de traduction mot à mot» (Mattar, 1999). Pour examiner la validité de cette hypothèse, Mattar a utilisé deux tâches : la première est la traduction d'une série de phrases de l'arabe à l'anglais et la deuxième est de fournir les articles définis et indéfinis dans un texte troué.

Selon les résultats des tests réalisés par Mattar, la traduction est une stratégie dont la tendance ne s'appuie pas artificiellement sur la L1, contrairement au point de vue de Dulay, Burt et Krashen (1982). Les apprenants ont commis régulièrement plus d'erreurs d'interférence lorsqu'il s'agissait de placer correctement l'article défini en anglais dans les espaces vides plutôt que dans un travail de traduction. Sur le plan empirique, ces résultats contredisent le point de vue de Dulay, Burt et Krashen.

Le fait est que cette étude nous informe que la traduction peut avoir un rôle positif en ce sens qu'il encourage les apprenants de L2 à utiliser la stratégie de l'analyse contrastive afin de connaître les structures de la L2. D'après cette étude, faire appel à la L1 tout en se servant de l'analyse contrastive à l'occasion d'un travail de traduction, amène l'étudiant à une utilisation correcte de l'article défini en anglais. Selon Mattar, l'utilisation de la L1 dans une classe de langue n'est pas aussi nuisible qu'on peut le laisser croire. Cependant, des chercheurs renommés affirment que la principale source des erreurs interlinguistiques pour un apprenant consiste à se servir de sa L1, comme stratégie.

En 2001, Cohen et Allison ont établi que la langue d'enseignement peut avoir une influence incontestable sur la langue de pensée des étudiants. Ils ont trouvé que les élèves du programme d'immersion pratiquent moins la traduction mentale que les élèves du programme régulier et qu'ils traitent plus l'information directement en L2 (selon leurs réponses à un questionnaire). Les élèves qui ne sont pas en immersion utilisent plus la traduction mentale de la L1 à la L2.

Cohen, Brooks-Carson et Jacobs-Cassuto (2000) ont, quant à eux, investigué les stratégies d'écriture des apprenants selon qu'ils traduisent de la L1 ou non. Durant l'expérience, un groupe d'apprenants de français déjà bilingues (espagnol - anglais et anglais - espagnol) a rédigé une composition en L1 et l'a ensuite traduite en L2 (dans ce cas-ci, le français), alors qu'un autre groupe a rédigé une composition directement en L2. Les chercheurs ont utilisé une liste de stratégies et des entrevues avec les participants pour déterminer les stratégies qu'ils utilisent en mode de traduction et en mode de composition directe dans la L2. Les compositions ont ensuite été évaluées selon 4 critères : l'expression, les transitions, le nombre de propositions, et la grammaire. Les chercheurs ont trouvé qu'il n'y avait pas de différence significative entre les deux types d'écriture des apprenants du point de vue des stratégies utilisées. Les résultats ont démontré que les étudiants pensaient souvent en anglais quand ils écrivaient en français, ce qui tendait à suggérer que les deux types de compositions ne suscitaient pas des processus de rédaction différents. Sur toutes les échelles de mesure utilisées, Cohen, Brooks-Carson et Jacobs-Cassuto (2000) ont trouvé que deux tiers des étudiants ont mieux réussi à la tâche de composition directe tandis qu'un tiers ont mieux réussi quand ils ont pu écrire dans la L1 en premier. Dans notre expérience, nous voulons évaluer dans quelle mesure la L1 influence les productions écrites de la L2, en suivant le modèle d'expérimentation de ces auteurs.

D'une façon intéressante, les étudiants ont signalé qu'ils ont pensé en anglais une grande partie du temps pendant la tâche d'écriture en français directement. Ce

rapport suggère que pendant la tâche de traduction ils ont fait la traduction écrite sur le papier, et ils ont fait de la traduction mentale pendant la tâche d'écriture directe. Le point est que les deux tâches n'étaient pas nécessairement distinctes dans les faits.

Les données d'utilisation de stratégies avec les estimations de performance peuvent aider les chercheurs à obtenir des raisons pour les résultats observés. Par exemple, ces données montrent que les apprenants qui ont dit qu'ils n'ont pas simplifié leur français pour produire l'essai français dans le mode de traduction, ont reçu des notes plus hautes en général dans la performance écrite.

Nous pouvons conclure ce chapitre de façon assez simple. Longtemps, la production écrite en L2 a passé par le processus de traduction. Les erreurs prouvées provenant de transferts négatifs ont amené les chercheurs à proposer différentes techniques de production en tentant d'obnubiler l'utilisation de la L1; toutefois, après plusieurs autres recherches, de nouveaux chercheurs en viennent à admettre l'utilité de la L1 dans le processus de la production malgré le risque d'erreurs de transferts provenant des apprenants. Nombre d'entre eux en sont venus aussi à conclure que le niveau de compétences de l'apprenant peut jouer un grand rôle dans les effets positifs que peut produire la traduction dans le processus de production.

CHAPITRE III

APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE

A l'aide des considérations théoriques soulevées dans le chapitre précédent, nous avons établi un plan expérimental nous permettant de répondre à nos questions de recherche, celles-ci étant :

1. Est-ce que composer directement dans la L2 (dans notre cas, le français) comporte des avantages comparativement à la traduction de la L1 (le russe) à la L2?
 - a. Y a-t-il plus d'erreurs de transfert négatif quand les étudiants écrivent directement en L2 (le français) ou quand ils traduisent à partir de la L1 (le russe) ?
 - b. Les erreurs dans un cas comme dans l'autre sont-elles similaires ?
 - c. Y a-t-il des preuves concrètes de traduction quand les étudiants écrivent directement dans la L2 (le français) ?
 - d. Écrivent-ils plus et mieux lorsqu'ils écrivent directement en L2 (le français) ou lorsqu'ils composent en L1 (le russe) et traduisent ensuite ?
2. Quelles sont les perceptions des apprenants face au rôle de la traduction dans leur processus de composition ?
 - a. Les étudiants se servent-ils de la traduction même lorsqu'ils doivent écrire directement en L2 (le français) ? (C'est-à-dire, utilisent-ils la traduction mentale ?) Si oui, pour quels besoins précis ?
 - b. Y a-t-il une corrélation entre le degré d'utilisation de la traduction mentale et le nombre d'erreurs de transfert négatif produit dans la composition faite directement en L2 (le français) ?

La présente section a ainsi pour but d'exposer notre méthodologie de recherche. Afin de réaliser cette recherche, nous avons utilisé un groupe de participants russophones apprenant le français L2. Nous avons voulu évaluer dans quelle mesure la L1 influençait les productions écrites de la L2. L'analyse de deux compositions s'est faite sur la base des erreurs de transfert négatif. Les détails de ces analyses seront décrits dans la section *Analyse des données*. Notre étude prend exemple sur celle de Cohen, Brooks-Carson et Jacobs-Cassuto (2000) et nous porte à formuler l'hypothèse que les apprenants réfléchissent souvent dans la L1 quand ils écrivent en L2 même lorsqu'ils ne traduisent pas directement. De plus, nous avons formulé l'hypothèse que plus un apprenant utilise la traduction, plus il fait des erreurs de transfert.

Nous exposerons en détail, dans ce qui suit, les principaux éléments de notre méthode, c'est-à-dire les participants (3.1), les instruments de mesure (3.2), nous

détaillerons le déroulement de l'expérience (3.3) ainsi que notre procédure de cueillette des données et l'analyse des données (3.4).

3.1 Participants

Les participants ciblés dans le cadre de notre étude sont des apprenants adultes de français langue seconde de niveau intermédiaire, dont la langue maternelle est le russe. Ils font leurs études dans une école de langues privée avec une enseignante expérimentée, dont la langue maternelle est aussi le russe. Les apprenants sont déjà familiers avec le français car ils sont capables de verbaliser leurs idées. Ils possèdent un niveau de compétence situé entre intermédiaire faible et intermédiaire fort (niveau 4 d'un programme de six niveaux de 3 mois). Tous les participants sont inscrits dans une école de langue depuis plus d'un an. Nous voulions des apprenants ayant déjà acquis un certain bagage de connaissances afin qu'ils puissent produire un texte écrit qui nous permettrait d'obtenir nos données. De plus, comme il y a eu moins d'étudiants russophones que prévu durant la session de notre expérimentation, nous avons utilisé un groupe d'un seul niveau à la différence de l'étude de Cohen, Brooks-Carson et Jacobs-Cassuto (2000) où il avait eu la participation de deux groupes d'apprenants.

Par ailleurs, nous voulions le plus possible que nos paramètres soient conformes à ceux de Cohen, Brooks-Carson et Jacobs-Cassuto (2000), dont les participants étaient de niveau intermédiaire. Nos participants provenaient d'une école de langues, où le programme d'études utilisé est « Français Langue Seconde », 1994, du ministère de l'Éducation du Québec, programme d'enseignement suivant la méthode communicative (par exemple, les cahiers ne contiennent presque pas d'explications grammaticales, surtout ceux des premiers niveaux). Les étudiants de l'école de langues suivaient des cours à temps plein, à raison de 3 heures par jour, soit 15 heures par semaine. Les groupes d'apprenants étaient composés en moyenne de 15 à 25 personnes.

Notre étude comptait 15 participants. Onze participants de notre étude, parmi les quinze, sont diplômés du premier cycle universitaire. Trois autres proviennent du niveau collégial et une personne de la maîtrise. Douze participants sont issus du milieu professionnel (commis comptable, programmeur, ingénieur civil, technicien en informatique, technicien en pharmacologie, éducateur en garderie) et trois sont toujours étudiants. Douze personnes sont très expérimentées dans leurs domaines et comptent de cinq à vingt années d'expérience dans leur champ respectif. Toutes les quinze personnes de l'étude habitent à Montréal depuis trois à onze ans. Treize parmi quinze parlent uniquement le russe à la maison, un participant utilise le russe et le français, et un autre s'exprime en russe, en français et en anglais. Sept personnes communiquent chaque jour avec des francophones dans le cadre de leur travail, quatre personnes échangent deux ou trois fois par semaine avec des francophones et trois personnes deux ou trois fois par année, parce qu'ils font leurs études dans un milieu anglophone (il s'agit de trois étudiants). Il est également important de spécifier que tous ces étudiants ont suivi des cours de français auparavant, avec un professeur. (L'appendice F présente les informations précises sur chaque participant.)

3.2 Instruments de mesure et de collecte de données

Dans cette section, nous décrivons en détail les instruments de mesure que nous avons utilisés pendant l'expérimentation, à savoir le questionnaire des données sociodémographiques (3.2.1), les deux compositions rédigées par les participants (3.2.2) et le questionnaire portant sur l'utilisation par les apprenants de la traduction mentale de la L1 à la L2 (3.2.3).

3.2.1 Questionnaire de données sociodémographiques

Nous avons distribué à nos participants un questionnaire d'information personnelle afin de connaître le profil sociodémographique du groupe (leur sexe, leur âge, leur scolarisation, autres langues connues, la durée de leur séjour au Québec...) et d'évaluer les habitudes langagières des étudiants (appendice B). Nous avons

élaboré un questionnaire d'informations personnelles plus détaillé que celui de l'étude de référence en nous basant sur les caractéristiques qui nous semblaient pertinentes, notamment le temps de séjour au Québec, le temps passé à étudier le français, la scolarité, la connaissance d'une autre langue, etc. L'objectif de ce questionnaire, en plus de servir à dresser un portrait détaillé de nos participants, était de nous aider dans l'explication des résultats obtenus.

3.2.2 Deux compositions

Durant l'expérience, un groupe composé d'apprenants dont la langue maternelle est le russe a rédigé directement en français un texte argumentatif (texte d'opinion) d'une longueur de 170 - 200 mots, décrivant les avantages et les inconvénients d'être un homme comparativement à être une femme. Le temps alloué était de quarante-cinq minutes. (Les détails se trouvent à l'appendice C.)

Après quatre semaines, le même groupe d'apprenants a rédigé un deuxième texte argumentatif, décrivant les avantages et les inconvénients de se déplacer en voiture comparativement à utiliser le transport en commun, de la même longueur que la précédente, mais cette fois, dans la langue maternelle pour le traduire, par la suite, en français. Le type de composition a été le même dans les deux cas, soit argumentatif, mais le temps alloué pour la deuxième était un peu plus long, soit une heure. (Les détails se trouvent à l'appendice E.)

Durant les cinq premières minutes de la rédaction, on a avisé les participants en français et en russe que l'usage d'un dictionnaire ainsi que d'une grammaire française était strictement interdit. De plus, toutes les instructions étaient indiquées en français sur les copies.

3.2.3 Questionnaire sur l'utilisation de la traduction mentale

Nous avons conçu un questionnaire traitant de l'utilisation de la traduction mentale par les apprenants pendant notre traitement expérimental afin de pouvoir

nous aider, éventuellement, à mieux expliquer les résultats de notre expérimentation. Par exemple, s'il s'avérait que les productions écrites dans le cas de la traduction soient aussi « bonnes » que celles sans traduction, ce questionnaire pourrait peut-être contribuer à en expliquer la cause. De plus, ce questionnaire nous offre la possibilité de vérifier de potentielles corrélations entre la performance des participants et leur utilisation de la traduction. Nous avons puisé dans différentes sources pour élaborer ce questionnaire. Évidemment, le questionnaire de Cohen, Brooks-Carson et Jacobs-Cassuto (2000) a été pris comme point de départ pour notre questionnaire sur l'utilisation de la traduction mentale. Nous avons aussi consulté différents questionnaires pour avoir une idée du type de questions posées dans ce genre de questionnaires ainsi que du vocabulaire utilisé (Dörnyei, 2003 ; Genesee & Upshur, 1997). La traduction que nous avons effectuée a été révisée par un collègue de langue maternelle française, comme tous nos instruments de mesure et notre matériel expérimental. Le questionnaire peut être consulté à l'appendice D. Le questionnaire veut vérifier si le participant utilise consciemment une stratégie de transfert langagier du russe au français. De manière générale, plus le résultat est élevé (proche de 1 dans l'échelle), plus le participant devrait avoir tendance à utiliser la traduction, sauf dans la question 5, où c'est le contraire. Nous espérons que le questionnaire pourrait différencier l'utilisation de la traduction et de transfert par les participants et nous permettre d'effectuer des comparaisons entre les participants, c'est-à-dire entre les plus forts et les moins forts en français. Naturellement, comme nous avons nous-même créé les questions, leur validité comme mesure du construit (*construct validity*), c'est-à-dire l'obtention de nombreux résultats sur des populations similaires (DeCapua & Wintergerst, 2005) n'est pas prouvée. En effet, plusieurs problèmes peuvent survenir dans l'élaboration de questionnaire, notamment : la difficulté dans la formulation des questions, c'est-à-dire la compréhension du participant, clarté des questions, manque de motivation des apprenants à répondre à ce genre de tests, etc. (DeCapua et Wintergerst, 2005). Ce questionnaire a été distribué aux participants pour découvrir les pratiques rédactionnelles des participants, surtout en ce qui a trait à

la traduction (mentale, dans ce cas-ci). Ce questionnaire, qui était en français (le texte au complet du questionnaire se trouve à l'appendice D), était composé de questions dont voici quelques exemples :

Lorsque que vous préparez un essai directement en français, quelle est votre démarche :

- réalisez-vous le plan de votre essai en français ou en russe?
- avant d'écrire une phrase longue et complexe en français, faites-vous cette phrase en russe?

Quand vous écrivez un essai directement en français

- réfléchissez-vous directement en français ou traduisez-vous les phrases du russe au français ?
- pensez-vous à vos idées principales en russe et après les traduisez-vous en français ? »

Réponses : 1 – toujours, 2 – souvent, 3 – de temps en temps,
4 – rarement, 5 – jamais

3.3 Déroulement de la collecte de données

Nous décrivons ici en détails les principales étapes du déroulement de notre expérimentation, soit les rencontres préalables (3.3.1), la rédaction 1 avec le questionnaire d'évaluation de l'utilisation de la traduction mentale (3.3.2), la rédaction 2 (3.3.3). Il y a eu trois rencontres planifiées avec les participants de notre expérimentation.

3.3.1 Rencontres préalables

Nous avons eu trois rencontres préalables : une avec la professeure et deux autres avec les participants. La première a servi à expliquer le projet et à en discuter les aspects logistiques. Ensuite, nous sommes allés assister à un cours donné dans un niveau intermédiaire, afin de mieux connaître le type de participants que nous aurions et de voir si quelque chose d'important à leur sujet ne nous avait pas échappé. Cette rencontre nous a permis de constater qu'il y avait un risque que le nombre de participants absents lors d'une journée d'expérimentation soit assez élevé (plusieurs étudiants étaient absents). Lors de la deuxième rencontre préalable avec les

participants, nous leur avons présenté les objectifs de notre étude ainsi que les tâches demandées. Nous leur avons expliqué le déroulement de notre étude (la durée, les conditions de participation, le formulaire de consentement, la présentation des questionnaires...). Nous avons insisté sur l'importance d'être présents lors de l'expérimentation (la rédaction 1 avec le questionnaire sur l'utilisation de la traduction mentale et la rédaction 2). Après nos explications, les étudiants ont accepté et ont signé le protocole de consentement (appendice A) pour participer à la recherche. Ensuite, ils ont répondu à notre questionnaire de données sociodémographiques. Les étudiants se sont montrés intéressés en général, bien que certains aient été réticents.

3.3.2 Rédaction 1 et le questionnaire sur l'utilisation de la traduction mentale

La rédaction 1 s'est déroulée à la mi-février 2006. Le chercheur et l'enseignante ont distribué aux participants, dans l'ordre, les instruments de collecte de données. Lors de cette rencontre, nous avons proposé aux étudiants d'écrire une composition sur un sujet précis. Avant l'écriture, les participants ont reçu les instructions à l'oral et à l'écrit (vous pouvez lire les instructions au complet à l'appendice C). La composition était de type argumentatif. (*Rédigez directement en français un texte argumentatif (texte d'opinion), 170-200 mots, décrivant les avantages et les inconvénients d'être un homme comparativement à être une femme. Assurez-vous d'inclure des arguments des deux côtés et de prendre position pour l'une ou l'autre des opinions*). La composition a été écrite directement en L2 dans ce cas-ci, soit le français, et a duré environ quarante-cinq minutes. À cette rencontre, juste après la rédaction 1, nous avons distribué le questionnaire sur l'utilisation de la traduction mentale pendant la production écrite par les étudiants (appendice D). Nous avons décidé de finir la première partie de l'expérimentation par le questionnaire sur l'utilisation de la traduction mentale pour avoir des réponses « fraîches », c'est-à-dire les impressions récentes des participants.

3.3.3 Rédaction 2

Nous avons proposé aux mêmes étudiants d'écrire, lors d'une rencontre suivante, une composition sur un autre sujet. Avant l'écriture, les participants ont reçu les instructions à l'oral et à l'écrit (vous pouvez lire les instructions au complet à l'appendice E). La composition était du même type que la première composition, soit argumentatif : *Rédigez un texte argumentatif (texte d'opinion), 170-200 mots, décrivant les avantages et les inconvénients de se déplacer en voiture comparativement à utiliser le transport en commun. Le premier jet de la composition était en russe et ensuite, ils durent traduire leur composition en L2.* La rédaction a duré environ une heure (temps total pour le premier jet en russe et le deuxième en français). Lors des classes consacrées aux compositions, le chercheur et l'enseignante circulaient pour offrir de l'aide et répondre aux questions des participants.

3.4 Collecte et traitement des données

Lors des jours de collecte de données, les présences ont été prises chaque jour. Le premier jour, 19 des 21 participants du groupe expérimental de départ étaient présents. Toutefois, à la deuxième journée, seulement 17 étudiants se sont présentés. Même si nous avons beaucoup insisté sur l'importance des présences, nous n'avons pas pu contrôler cette perte de participants. Finalement, notre groupe expérimental est composé de 15 participants (6 avaient manqué la première ou la deuxième journée d'expérimentation) sur le groupe original de 21.

Les compositions furent corrigées par le chercheur et par l'enseignante puis révisées par un locuteur natif du français en utilisant une grille élaborée à partir de la grille d'évaluation de Cohen, Brooks-Carson, Jacobs-Cassuto (2000). Notre grille se trouve dans l'appendices H, I, J, K, L et M (appendices, qui incluent les résultats détaillés des compositions).

En nous basant sur certains critères d'évaluation de cette grille, nous avons donc décidé de ne garder que certains types de classifications. Classée en quatre catégories : « Morphosyntaxe-syntaxe, Lexique, Orthographe (lexicale) et Cohérence et cohésion », les erreurs ont été présentées en trois sous-catégories distinctes : transferts du russe évidents, transferts du russe possibles et pas de transfert. Nous n'avons pas jugé utile d'utiliser toutes les sous-catégories de la grille de Cohen, Brooks-Carson, Jacobs-Cassuto (2000) parce que ces chercheurs ont utilisé une question beaucoup plus large que la nôtre, et parce que leurs catégories s'avéraient trop difficiles à opérationnaliser dans notre cas. Ces chercheurs ont catégorisé leurs critères d'évaluation pour les transferts en cinq catégories : « *no negative transfer* », « *only slight negative* », « *moderate negative* », « *extensive negative transfer* », « *very extensive transfer* », cinq catégories concernant le vocabulaire, passant de « pauvre, faible, moyen, bon et excellent » ainsi que cinq catégories d'évaluation du contrôle de langue, passant de « peu ou pas de contrôle, faible, moyen, bon et excellent ».

L'évaluation faite à partir de la grille nous a donné un aperçu général du nombre d'erreurs pour pouvoir répondre à notre question 1d qui portait sur la qualité générale des compositions. Le chercheur et l'enseignant ont essayé ensuite de définir, parmi les erreurs, celles qui étaient de toute évidence attribuables à des transferts négatifs (répondant ainsi à nos questions 1a, 1b, et 1c). Nous avons pris ensuite les réponses obtenues au questionnaire portant sur la traduction mentale pour vérifier si l'étendue de l'utilisation de la traduction mentale rapportée par chaque apprenant se reflète dans le nombre d'erreurs de transfert négatif trouvé dans sa composition faite directement en L2 (question 2b). Nous avons analysé ensuite les réponses dans le but de répondre à la question 2a et ainsi brosser un tableau sommaire des pratiques de traduction des participants.

De plus, nous avons demandé la collaboration d'une collègue russophone, qui est une enseignante expérimentée, pour l'identification des types d'erreurs contenus

dans les compositions des apprenants. Cette étape d'identification était nécessaire pour enlever des ambiguïtés dans l'interprétation des types des transferts négatifs pendant le traitement expérimental et aussi pour nous assurer de la justesse de nos identifications. Par exemple, quand nous avons identifié une erreur comme un transfert négatif morphosyntaxique et un transfert négatif orthographique en même temps, nous avons décidé de ne garder que le type de transfert qui était le plus vraisemblable. Nous avons vérifié que toutes les erreurs étaient bien identifiées et bien placées dans le bon type de transferts négatifs, en cherchant dans le dictionnaire chacun des mots (dans les cas de l'orthographe, par exemple).

Mentionnons aussi que nous avons pris soin de faire vérifier toutes les corrections, qui étaient faites par le chercheur et par l'enseignante, par un locuteur natif de français.

Nous avons nous-même effectué le dépouillement de toutes les données finales, de la correction à la saisie sur Excel. Nous avons assigné un code alphanumérique à chaque participant afin que toute mention subséquente de données particulières ne soit pas nominative. Nous avons calculé le nombre de transferts négatifs du russe évidents, le nombre de transferts négatifs du russe possibles et le total d'erreurs pour chaque catégorie. Ainsi, nous avons placé toutes nos données, en chiffres et en pourcentage, dans les tableaux cumuls pour chaque catégorie et pour chaque participant de notre étude. Ensuite, nous avons fait des comparaisons entre la composition avec la traduction et sans celle-ci, en divisant les tableaux. Nous voulions que notre analyse nous permette de répondre à nos questions de recherche, celles-ci étant :

1. Est-ce que composer directement dans la L2 (dans notre cas, le français) comporte des avantages comparativement à la traduction de la L1 (le russe) à la L2?
 - a. Y a-t-il plus d'erreurs de transfert négatif quand les étudiants écrivent directement en L2 (le français) ou quand ils traduisent à partir de la L1 (le russe) ?

- b. Les erreurs dans un cas comme dans l'autre sont-elles similaires ?
 - c. Y a-t-il des preuves concrètes de traduction quand les étudiants écrivent directement dans la L2 (le français) ?
 - d. Écrivent-ils plus et mieux lorsqu'ils écrivent directement en L2 (le français) ou lorsqu'ils composent en L1 (le russe) et traduisent ensuite ?
2. Quelles sont les perceptions des apprenants face au rôle de la traduction dans leur processus de composition ?
- a. Les étudiants se servent-ils de la traduction même lorsqu'ils doivent écrire directement en L2 (le français) ? (C'est-à-dire, utilisent-ils la traduction mentale ?) Si oui, pour quels besoins précis ?
 - b. Y a-t-il une corrélation entre le degré d'utilisation de la traduction mentale et le nombre d'erreurs de transfert négatif produit dans la composition faite directement en L2 (le français) ?

La première question de recherche consiste à déterminer les comparaisons entre la traduction d'un texte en passant de langue maternelle à la langue désirée et de la traduction écrite directement dans la langue demandée, permettant ainsi d'évaluer les différences notables ou non de ces deux types de traduction. La deuxième question, quant à elle, vise les perceptions des apprenants sur leur propre utilisation mentale de la traduction et la facilité avec laquelle ils passent d'une langue à l'autre.

Après la réception des essais, le chercheur et l'enseignante, se basant sur leurs connaissances linguistiques (russe et français) ont pu ainsi identifier les transferts du russe en trois classes (transfert évident, transfert possible et aucun transfert) pour chacune des catégories suivantes : la morphosyntaxe/syntaxe, le lexique, l'orthographe (lexicale) et la cohérence et cohésion. Dans chaque catégorie, on a cumulé aussi le nombre d'erreurs pour faire un grand total par la suite, les compilant de façon brute puis les évaluant en pourcentage, établissant de plus les moyennes et les écart-types.

Après la première collecte de données, les données de notre recherche en tableaux ont été traitées principalement au service de statistiques offert par l'UQAM. Le test de STUDENT a été utilisé pour les analyses statistiques. De plus, nous avons voulu vérifier s'il y avait corrélation entre le degré d'utilisation de la traduction

mentale et le nombre d'erreurs de transferts négatifs produits dans la composition faite directement en L2.

Dans le chapitre qui suit, nous présenterons une synthèse des résultats obtenus par nos participants. Nous analyserons ces résultats dans le but de répondre à nos différentes sous-questions de recherche.

CHAPITRE IV

PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS

Dans ce chapitre, nous présenterons les résultats obtenus par notre groupe dans cette recherche. Nous commencerons par donner les résultats obtenus de notre instrument d'information personnelle (4.1), soit le questionnaire de données individuelles. Les résultats obtenus à la composition 1 et composition 2 seront présentés par la suite (4.2 et 4.3). Nous présenterons ensuite les différences recensées entre la composition 1 (avec traduction L1L2) et la composition 2 (directement en L2), et nous terminerons avec les résultats du questionnaire sur la traduction mentale rempli par les participants à l'étude. De plus, en appendice, se trouvent divers autres tableaux de compilations de données.

4.1 Informations personnelles

Ici sont présentées les données recueillies dans notre collecte d'informations personnelles lors de la remise du questionnaire « Informations personnelles » et dont les tableaux sont fournis en annexe (appendice F).

Tous les apprenants sont d'origine russe à la naissance et vivent à Montréal, en moyenne, depuis un peu plus de 5 ans et utilisent tous le russe à la maison. Tous ont terminé leurs études secondaires, trois étant toujours aux études, deux au niveau collégial et un au niveau universitaire. Ces trois derniers n'ont pas d'expérience sur le marché du travail, les autres, quant à eux, ont minimalement quatre ans d'expérience pour le plus jeune et jusqu'à 25 ans pour le plus âgé. Un apprenant sur deux est en contact direct avec des francophones tous les jours de la semaine, alors que dans l'autre moitié, le tiers d'entre eux communiquent en français de 2 à 3 fois par semaine, un seul mentionne la fréquence d'une fois par mois quant aux trois derniers, ils évaluent leurs échanges linguistiques avec un francophone à une ou deux fois par année.

Pour ce qui est du niveau de la compréhension de la langue : tous les apprenants disent comprendre la langue anglaise et la moitié d'entre eux peuvent soutenir une conversation, mais seulement trois ne peuvent communiquer dans cette langue. Le quart d'entre eux réussissent à se faire bien comprendre en anglais sans toutefois pouvoir tenir une véritable conversation.

Pour ce qui est du niveau du français, les deux tiers des répondants admettent la capacité de bien se faire comprendre en français sans toutefois être capable d'entretenir une discussion ; seuls quatre apprenants affirment être capables de soutenir une longue discussion en français.

S'ils ont tous fait l'apprentissage du français grâce à des cours fournis par un professeur, tous admettent avoir acquis des connaissances en français grâce à des exercices de grammaire, et les trois quarts du groupe par la communication avec des francophones. Dix apprenants sur quinze mentionnent qu'ils ont une meilleure compréhension du français grâce à la lecture et par l'écoute de la radio et la télévision. Le cinéma influence aussi la moitié des répondants, seulement quatre d'entre eux mentionnent une bonne compréhension du français grâce à l'écoute de diverses chansons.

Pour ce qui est de leur perception de leur cours de français, les apprenants préfèrent nettement les conversations (13/15) et les exercices de grammaire (11/15) que les jeux de rôles proposés (2/15) et l'écoute des enregistrements (4/15). La moitié des étudiants de la classe aiment bien les exercices de vocabulaire, les traductions et regarder les vidéos. Une petite proportion d'entre eux (le tiers seulement) apprécie de travailler en pairs.

De plus, pour bien réussir en français, ces étudiants s'accordent pour dire qu'ils doivent lire et écrire beaucoup (13/15) et parler beaucoup (14/15). Écouter la radio et la télévision obtiennent dans leur sphère d'approbation (12/15), tout comme

avoir un bon enseignant (9/15). Près de la moitié d'entre eux sont d'accord pour dire qu'ils doivent aussi suivre des cours (7/15), étudier beaucoup à la maison (7/15) et mémoriser ce qu'ils apprennent en classe (8/15). Avoir de bonnes habitudes de travail (6/15) et avoir beaucoup de talent (2/15).

Les informations avaient été recueillies initialement pour nous aider à interpréter les données de notre étude, mais nous ne les avons finalement pas jugé pertinentes à cette fin. Les informations recueillies dans les premières questions nous ont toutefois permis d'informer le lecteur sur la composition socio-démographique de notre groupe.

4.2 Résultats obtenus pour la composition 1 (directement en L2)

Les résultats obtenus sont ainsi traités dans cette partie et la suivante, à la fois par catégorie d'erreurs et dans leur globalité, c'est-à-dire les résultats totaux. Rappelons d'abord que dans notre recherche nous avons travaillé avec quatre types de transferts : a) morphosyntaxe et syntaxe; b) lexique; c) orthographe (lexicale); d) cohérence et cohésion. Nous avons compté les totaux d'erreurs dans chaque catégorie. Ensuite, pour chacune d'entre elles, nous avons distingué 3 groupes de transferts : transferts du russe évidents, transferts du russe possibles, pas de transfert du russe.

Tableau 4.1
Résultats de la composition 1 (directement en L2)

Variable	Moyenne	Écart type
Total de mots	217,13	68,61
Total d'erreurs	41,73	19,64
Total de TdR* évidents	7,00	3,40
Transferts du russe évidents		
Morphosyntaxe, syntaxe	1,60	1,63
Lexique	0,60	0,63
Orthographe (lexicale)	0,93	0,96
Cohérence et cohésion	3,87	2,16
Total de transferts du russe possibles	2,80	2,34
Transferts du russe possibles		
Morphosyntaxe, syntaxe	0,80	1,15
Lexique	0,33	0,49
Orthographe (lexicale)	0,60	0,63
Cohérence et cohésion	1,07	0,71
Total de TdR* évidents et possibles	9,80	4,99

*TdR - transferts du russe

4.2.1 Total des mots

Nos résultats nous amènent à compiler un total de 3257 mots dans cette composition pour une moyenne de 217,13 mots pour l'ensemble des textes (la demande étant de 170-200 mots) où le nombre de mots varie entre 111 et 349 mots, d'où un écart-type assez grand de 68,61.

4.2.2 Total des erreurs

Le tableau 4.1 nous indique que la moyenne de transferts évidents du russe est de 7,00, ce qui représente 16,77% des erreurs totales, avec un écart-type de 3,40. Si on ajoute les transferts du russe possibles, on obtient une moyenne de 9,8, soit 23,96% du nombre total d'erreurs. On peut constater que la part de transferts évidents du russe est assez grande par rapport à la part de transferts possibles (7,00 VS 2,80). Pour ce qui est du total des autres erreurs, c'est-à-dire celles qui ne proviennent pas de transferts négatifs (évidents ou possibles), celui-ci est assez élevé (31,93), soit environ trois-quarts de toutes les erreurs. Dans les paragraphes qui suivent, nous présenterons les résultats par catégories. Nous continuerons à donner les résultats par rapport à toutes les erreurs de transfert et de façon séparée, c'est-à-dire par rapport aux transferts évidents et aux transferts possibles. Rappelons que les transferts possibles sont ces erreurs que les correcteurs attribuaient de façon plus ou moins certaine à des transferts négatifs du russe. Le lecteur sera donc mis au courant du pourcentage d'erreurs de transfert qui auraient pu par d'autres correcteurs se trouver dans la catégorie des erreurs de non-transfert.

4.2.3 Erreurs dans la catégorie morphosyntaxe/syntaxe

Le tableau 4.1 nous indique que les apprenants ont fait en moyenne 1,60 erreurs évidentes de transfert du russe et 0,80 erreurs possibles de transfert, pour un total de 2,40 erreurs de transfert (6% de toutes les erreurs). Cette catégorie représente donc 24% des erreurs de transferts (évidents et possibles) et arrive au deuxième rang des erreurs de transfert les plus fréquentes (cohérence/cohésion : 50%; orthographe : 16%; lexique : 9%). Par ailleurs, à l'aide des résultats détaillés de l'appendice I, nous pouvons constater que les erreurs totales (transferts et non-transferts) dans cette catégorie représentent 41% de toutes les erreurs, soit le pourcentage le plus élevé de toutes les catégories.

4.2.4 Erreurs dans la catégorie lexicque

La compilation de ces résultats nous montre une moyenne de 0,60 erreurs évidentes de transfert et 0,33 erreurs possibles de transfert, pour un total de 0,93 erreurs (2% de toutes les erreurs). Cette catégorie représente 9% de toutes les erreurs de transfert et sont donc les erreurs de transfert que l'on rencontre le moins souvent chez les participants à l'étude. De façon générale, rares sont les étudiants qui ont des problèmes sérieux avec le lexique. En effet, le nombre total d'erreurs en moyenne dans cette catégorie est de 1,6 (voir l'appendice I), soit 4% de toutes les erreurs (transferts et non-transferts), le taux le plus faible d'erreurs.

4.2.5 Erreurs dans la catégorie orthographe lexicale

Le tableau 4.1 nous montre que les participants ont fait en moyenne 0,93 erreurs évidentes de transfert et 0,60 erreurs possibles, pour un total de 1,53 erreurs de transfert (4% de toutes les erreurs). On peut faire à peu près la même constatation que pour le lexique : d'ordinaire, une ou deux erreurs par copie. Les difficultés semblent avoir été surmontés par les apprenants : cinq des quinze participants ne font jamais ce type de transferts du russe, et les autres ne font qu'entre une ou trois erreurs de transfert (évidents ou possibles). Cette catégorie représente 16% de toutes les erreurs de transfert et arrive à l'avant-dernier rang des erreurs de transfert. Pour ce qui est toutefois du nombre total d'erreurs dans cette catégorie (transferts et non-transferts), il représente 37% de toutes les erreurs et arrive au deuxième rang après la catégorie de la morphosyntaxe/syntaxe (41%).

4.2.6 Erreurs dans la catégorie cohérence et cohésion

La compilation de ces résultats nous montre une moyenne de 3,87 erreurs évidentes de transfert et 1,07 erreurs possibles de transfert, pour un total de 4,94 (12% de toutes les erreurs). Les étudiants font d'un à huit transferts du russe évidents dans cette catégorie. Il s'agit de la catégorie avec le plus haut taux d'erreurs de transfert

(50%). Toutefois, pour ce qui est du nombre total d'erreurs (transferts et non-transferts), elle n'arrive qu'au deuxième rang après le lexique avec 18% des erreurs.

Pour résumer, les erreurs de transferts se trouvent en ordre du nombre d'occurrence dans les catégories suivantes : cohérence et cohésion (50%), morphosyntaxe/syntaxe (24%), orthographe (16%), lexique (9%). Pour ce qui est des erreurs totales (transferts et non-transferts), elles se retrouvent dans l'ordre suivant du nombre d'occurrences : morphosyntaxe/syntaxe (41%), orthographe (37%), cohérence et cohésion (18%), lexique (4%).

4.3 Résultats obtenus pour la composition 2 (avec la traduction du russe au français)

Les résultats obtenus sont traités dans cette partie, à la fois par catégorie d'erreurs et dans leur globalité, c'est-à-dire les résultats totaux, comme dans la partie précédente. Nous avons compté les totaux d'erreurs dans chaque catégorie. Ensuite, pour chacune d'entre elle, nous avons distingué 3 groupes de transferts : transferts du russe évidents, transferts du russe possibles, pas de transferts du russe.

Tableau 4.2
Résultats de la composition 2 (L1L2)

Variable	Moyenne	Écart type
Total des mots	228,93	72,02
Total d'erreurs	44,07	24,17
Total de TdR* évidents	11,40	5,63
Transferts du russe évidents		
Morphosyntaxe, syntaxe	3,33	3,13
Lexique	1,20	0,94
Orthographe (lexicale)	1,60	1,50
Cohérence et cohésion	5,27	2,94
Total de transferts du russe possibles	4,66	3,68
Transferts du russe possibles		
Morphosyntaxe, syntaxe	1,73	1,53
Lexique	0,73	0,96
Orthographe (lexicale)	1,07	1,58
Cohérence et cohésion	1,13	0,83
Total de TdR* évidents et possibles	16,06	7,62

*TdR - transferts du russe

4.3.1 Total des mots

Nos résultats nous amènent à compiler 3434 mots dans cette composition pour une moyenne de 228,9 mots par apprenants (la demande étant de 170 à 200 mots) où le nombre de mots varie entre 103 et 406.

4.3.2 Total des erreurs

Le tableau 4.2 nous indique que la moyenne de transferts évidents du russe est de 11,40, ce qui représente 25,87% des erreurs totales, avec un écart-type de 5,63. Si on ajoute les transferts du russe possibles, on obtient une moyenne de 16,06, soit 36,44% du nombre total d'erreurs. On peut constater que la part de transferts évidents du russe est assez grande par rapport à la part de transferts possibles (11,40 VS 4,66). Pour ce qui est du total des autres erreurs, c'est-à-dire celles qui ne proviennent pas de transferts négatifs (évidents ou possibles), celui-ci est assez élevé (28,01), soit un peu plus que deux tiers de toutes les erreurs. Ainsi on peut dire que les transferts du russe évidents représentent une bonne proportion de tous les transferts (11,40/16,07). On observe la même tendance dans la production écrite de la composition L2 (7,00/9,80). Dans les paragraphes qui suivent, nous présenterons, comme pour la composition L2, les résultats par catégories. Nous continuerons à donner les résultats par rapport à toutes les erreurs de transfert et de façon séparée, c'est-à-dire par rapport aux transferts évidents et aux transferts possibles.

4.3.3 Erreurs dans la catégorie morphosyntaxe/syntaxe

Le tableau 4.2 nous indique que les apprenants ont fait en moyenne 3,33 erreurs évidents de transfert du russe et 1,73 erreurs possibles de transfert, pour un total de 5,06 erreurs de transfert (11,48% de toutes les erreurs). Cette catégorie représente donc 31% des erreurs de transferts (évidents et possibles) et arrive au deuxième rang des erreurs de transfert les plus fréquentes (cohérence/cohésion : 40%; orthographe : 17%; lexicque : 12%). Par ailleurs, à l'aide des résultats détaillés de l'appendice J, nous pouvons constater que les erreurs totales (transferts et non-

transferts) dans cette catégorie représentent 41% de toutes les erreurs, soit le pourcentage le plus élevé. Dans les résultats obtenus, on voit une nette différence entre les étudiants, les uns faisant des erreurs de façon significative beaucoup plus que d'autres (1/3). Ce qui se démarque le plus dans cette catégorie sont les erreurs qui ne proviennent pas des transferts : la moitié d'entre eux cumulent le plus d'erreurs dans cette catégorie pour l'ensemble de toutes leurs erreurs; une fois sur deux, pour la plupart.

4.3.4 Erreurs dans la catégorie lexique

La compilation de ces résultats nous montre une moyenne de 1,20 erreurs évidentes de transfert et 0,73 erreurs possibles de transfert, pour un total de 1,93 erreurs (4% de toutes les erreurs). Cette catégorie représente 12% de toutes les erreurs de transfert et sont donc les erreurs de transfert que l'on rencontre le moins souvent chez les participants à l'étude. De façon générale, rares sont les étudiants qui ont des problèmes sérieux avec le lexique. En effet, le nombre total d'erreurs en moyenne dans cette catégorie est de 2,7 (voir l'appendice J), soit 6% de toutes les erreurs (transferts et non-transferts), le taux le plus faible d'erreurs. En lexique, un apprenant sur trois fait entre un et trois transferts de russe évidents.

4.3.5 Erreurs dans la catégorie orthographe lexicale

Le tableau 4.2 nous montre que les participants ont fait en moyenne 1,60 erreurs évidentes de transfert et 1,07 erreurs possibles, pour un total de 2,67 erreurs de transfert (6% de toutes les erreurs). On peut faire à peu près la même constatation que pour le lexique : d'ordinaire, une ou deux erreurs par copie. Les difficultés semblent avoir été surmontés par les apprenants : cinq des quinze participants ne font jamais ce type de transferts du russe, et les autres ne font qu'entre une ou trois erreurs de transfert (évidents ou possibles). Cette catégorie représente 17% de toutes les erreurs de transfert et arrive à l'avant-dernier rang des erreurs de transfert. Pour ce qui est toutefois du nombre total d'erreurs dans cette catégorie (transferts et non-

transferts), il représente 33% de toutes les erreurs et arrive au deuxième rang après la catégorie de la morphosyntaxe/syntaxe (41%).

4.3.6 Erreurs dans la catégorie cohérence et cohésion

La compilation de ces résultats nous montre une moyenne de 5,27 erreurs évidentes de transfert et 1,13 erreurs possibles de transfert, pour un total de 6,40 (14% de toutes les erreurs). Les étudiants font d'un à huit transferts du russe évidents dans cette catégorie. Il s'agit de la catégorie avec le plus haut taux d'erreurs de transfert (40%). Toutefois, pour ce qui est du nombre total d'erreurs (transferts et non-transferts), elle n'arrive qu'au deuxième rang après le lexique avec 20% des erreurs. Les transferts dans la catégorie de la cohérence et la cohésion se détachent nettement des autres résultats, où la plupart des apprenants font minimalement plus de quatre transferts. C'est sensiblement le même résultat pour les erreurs ne provenant pas des transferts du russe : 1,1 %.

Pour résumer, les erreurs de transferts se trouvent en ordre du nombre d'occurrence dans les catégories suivantes : cohérence et cohésion (40%), morphosyntaxe/syntaxe (31%), orthographe (17%), lexique (12%). Pour ce qui est des erreurs totales (transferts et non-transferts), elles se retrouvent dans l'ordre suivant du nombre d'occurrences : morphosyntaxe/syntaxe (41%), orthographe (33%), cohérence et cohésion (20%), lexique (6%).

4.4 Différences recensées entre la composition 1 (directement en L2) et la composition 2 (avec traduction L1L2)

Le tableau 4.3 présente les différences entre les deux compositions par rapport au nombre d'erreurs de transferts évidents et possibles. Les paragraphes qui suivent donneront les détails par rapport aux comparaisons entre les deux compositions sur le plan du nombre de mots, du nombre total de transferts et du nombre de transferts par catégorie.

Tableau 4.3
Moyennes et écarts types des variables (mesure brute pour l'ensemble des participants):

Variable	Moyenne	Écart type
Total des mots L2	217,13	68,61
Total des mots L1L2	228,93	72,02
Total d'erreurs L2	41,73	19,64
Total d'erreurs L1L2	44,07	24,17
Total de transferts du russe évidents L2	7,00	3,40
Total de transferts du russe évidents L1L2	11,40	5,63
Total de TdR* évidents et possibles L2	9,80	4,99
Total de TdR* évidents et possibles L1L2	16,06	7,62
Transferts du russe évidents		
Morphosyntaxe, syntaxe L2	1,60	1,63
Morphosyntaxe, syntaxe L1L2	3,33	3,13
Lexique L2	0,60	0,63
Lexique L1L2	1,20	0,94
Orthographe (lexicale) L2	0,93	0,96
Orthographe (lexicale) L1L2	1,60	1,50
Cohérence et cohésion L2	3,86	2,16
Cohérence et cohésion L1L2	5,27	2,94
Transferts du russe possibles		
Morphosyntaxe, syntaxe L2	0,80	1,15
Morphosyntaxe, syntaxe L1L2	1,73	1,53
Lexique L2	0,33	0,49
Lexique L1L2	0,73	0,96
Orthographe (lexicale) L2	0,60	0,63
Orthographe (lexicale) L1L2	1,07	1,58
Cohérence et cohésion L2	1,07	0,71
Cohérence et cohésion L1L2	1,13	0,83

*TdR - transferts du russe

4.4.1 Total des mots en comparaison de la composition L2 VS L1L2

En analysant le tableau 4.3 (à la page 52), on note que la moyenne des mots écrits par les apprenants a augmenté de 5 % (217 pour la composition directement en L2 et 228 pour la composition traduite). En comparant les deux textes, dix apprenants sur quinze ont augmenté le nombre total des mots sur leur deuxième copie. Les paragraphes qui suivent donneront les résultats descriptifs. Les résultats des tests statistiques pour mesurer si les différences sont statistiquement significatives ou non se trouvent à partir de la section 4.5.

4.4.2 Transferts du russe évidents et possibles : comparaison entre la composition L2 et la composition L1L2

Les données compilées entre les deux compositions montrent une augmentation de la moyenne des transferts du russe évidents de la composition L1L2 à la composition L2 : 7 vs 11,40 erreurs et une augmentation de la moyenne des transferts du russe évidents et possibles, 9,80 contre 16,06. Entre les deux compositions, on constate une augmentation de transferts du russe évidents et possibles. On examinera maintenant cette proportion pour chaque catégorie. Le tableau 4.3 donne les données brutes. Les paragraphes suivants donneront les pourcentages d'erreurs calculés par rapport au nombre d'erreurs de transferts et au nombre total d'erreurs (transferts et non-transferts).

4.4.3 Transferts du russe évidents et possibles en morphosyntaxe/syntaxe : comparaison entre la composition L2 et la composition L1L2

Les données compilées entre les deux compositions montre une augmentation du pourcentage de transferts dans cette catégorie et par rapport au total de transferts du russe évidents et possibles (24 % dans L2 vs 31.48 % dans L1L2), et par rapport au total de mots erronés (5.75 % dans L2 vs 11.48 % dans L1L2). Dans cette catégorie, on voit des changements dans toutes les sous-catégories, une par rapport aux autres. En comparant de façon générale, dix participants ont augmenté le nombre

de transferts du russe évidents et possibles par rapport à leur première composition, trois participants ont diminué le nombre de transferts du russe évidents et possibles, et seulement deux ont fait le même nombre d'erreurs de transfert.

4.4.4 Transferts du russe évidents et possibles en lexique : comparaison entre la composition L2 et la composition L1L2

Les données compilées entre les deux compositions montre une augmentation du pourcentage de transferts dans cette catégorie et par rapport au total de transferts du russe évidents et possibles (9.9 % dans L2 vs 12 % dans L1L2), et par rapport au total de mots erronés (2.37 % dans L2 vs 4.38 % dans L1L2). Le lexique ne semble pas être un problème évident pour les apprenants. À peine ont-ils fait un transfert de plus par rapport à la traduction précédente. On remarque que lorsqu'il s'agit d'erreurs de lexique en français, celles-ci sont commises à la même fréquence. En comparant de façon générale, huit participants ont augmenté le nombre de transferts du russe évidents et possibles par rapport à leur première composition, trois participants ont diminué le nombre de transferts du russe évidents et possibles, et quatre ont fait le même nombre d'erreurs de transfert.

4.4.5 Transferts du russe évidents et possibles en orthographe lexicale : comparaison entre la composition L2 et la composition L1L2

Pour les transferts du russe évidents et possibles en orthographe lexicale, les données compilées entre les deux compositions montre une augmentation du pourcentage de transferts dans cette catégorie seulement par rapport au total de mots erronés (3,67 % dans L2 vs 6,06 % dans L1L2), et par rapport au total de transferts du russe évidents et possibles, au contraire on voit la diminution du pourcentage (21,86 % dans L2 vs 16,61 % dans L1L2). À part un participant qui n'a jamais fait de transferts du russe en orthographe, tous en font deux en moyenne dans leur composition. Mais les erreurs d'orthographe en français demeurent un des problèmes les plus fréquents : elles sont plus nombreuses par rapport aux transferts, mais, par contre, un participant sur deux a diminué le nombre de ces erreurs entre la deuxième

et la première composition. En comparant de façon générale, huit participants ont augmenté le nombre de transferts du russe évidents et possibles par rapport à leur première composition, cinq participants ont diminué le nombre de transferts du russe évidents et possibles, et seulement deux ont gardé le même nombre.

4.4.6 Transferts du russe évidents et possibles en cohérence et cohésion : comparaison entre la composition L2 et la composition L1L2

La compilation des résultats entre les deux compositions pour les transferts du russe évidents et possibles en cohérence et cohésion montre une augmentation du pourcentage de transferts dans cette catégorie seulement par rapport au total de mots erronés (11,84 % dans L2 vs 14,52 % dans L1L2), et par rapport au total de transferts du russe évidents et possibles, au contraire on voit la diminution du pourcentage (49,4 % dans L2 vs 39,82 % dans L1L2). À part quatre apprenants, tous ont augmenté leur nombre de transferts du russe, pourtant la moitié d'entre eux ont un résultat similaire dans leurs erreurs de français, d'une copie à l'autre. En comparant de façon générale, sept participants ont augmenté le nombre de transferts du russe évidents et possibles par rapport à leur première composition, quatre participants ont diminué le nombre de transferts du russe évidents et possibles, et quatre ont fait le même nombre d'erreurs de transfert.

4.5. Proportion de transferts négatifs évidents et possibles selon nombre total de mots

Nous avons à l'étude deux variables en analyse (L2 et L1L2). À ce moment, on peut séparer en deux nos résultats (pour bilatéral) si on veut avoir un test unilatéral. Nous pouvons constater dans le premier graphique qu'il existe une stabilité dans la variance. La composition L2 représente moins de transferts négatifs et même si graphiquement la composition L1L2 à plus de transferts négatifs, il semble y avoir une certaine constance dans les variances de transferts. Ces résultats ont été compilés par la comparaison des deux moyennes sur les totaux de transferts russe évidents et possibles.

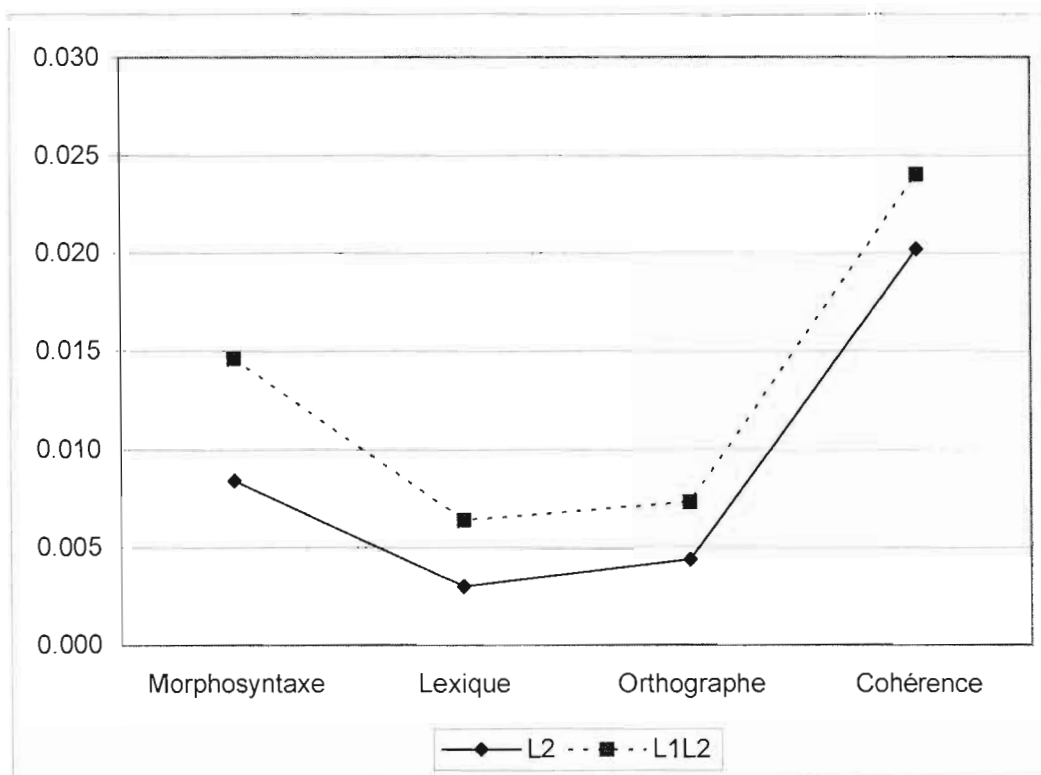


Figure 4.1 Proportion de transferts négatifs évidents et possibles selon le nombre total de mots

Le nombre total de transferts, obtenu en prenant la somme des quatre types est supérieur dans les productions L1L2 que les productions L1 ; le test bilatéral de Student $t = -2,43$, $p = 0.0290$.

4.6 Différence entre la composition L2 et la composition L1L2 pour les proportions de transferts du russe évidents et possibles selon chaque catégorie et pour le total

Tableau 4.4
Différence entre L2 et L1L2 pour les proportions de transferts du russe évidents et possibles selon chaque catégorie et pour le total

Catégorie	moyenne	écart type	t ₁₄	p-valeur (bilatérale)
Morphosyntaxe	-0,0062	0,0115	-2,09	0,0557
Lexique	-0,0034	0,0069	-1,90	0,0787
Orthographe	-0,0029	0,0075	-1,49	0,1574
Cohérence	-0,0039	0,0125	-1,20	0,2507
Total	-0,0164	0,0261	-2,43	0,0290

Pour trouver si les différences entre les deux compositions étaient significatives, nous avons pris huit sous-catégories dans la somme des 4 catégories pour mesurer le transfert du russe évident : quatre pour L2 et quatre pour L1L2. Rappelons ici que le seuil de signification est de 0,05. Et que si la valeur de p est supérieure à 0,05, nous devons conclure que la corrélation observée entre L2 et L1L2 est due au hasard.

Notre hypothèse nulle est « Est-ce que la différence entre tL2 et tL1L2 est égale à zéro ou non ? » Quelle est la probabilité de cette hypothèse (p-valeur)? Pour valider cette hypothèse, on a utilisé la statistique bilatérale de Student. La différence (moyenne) = tL2 – tL1L2, ça veut dire tL2 est plus petit que tL1L2 pour toutes les catégories. La valeur de la statistique t est égale à -2,43. Notre t accumule les différences pour chaque catégorie.

L'utilisation du transfert du russe est plus élevé pour L1L2 (dans notre cas, c'est la composition 2 avec la traduction du russe au français). Puis on travaille avec

la proportion (voir figure 4.1) selon le nombre total des mots. Les graphiques des moyennes selon les catégories de la proportion de transferts négatifs évidents et par rapport au nombre total des mots pour les deux types de production, sont assez parallèles. La différence entre les moyennes entre les deux types de production pour la morphosyntaxe (-0,0062) est un peu plus grande que pour le lexique (-0,0034), l'orthographe (-0,0029) et la cohérence(-0,0039), où on a le même ordre de grandeur, mais en général, la tendance générale de la courbe est répétée. On voit que c'est relativement symétrique. La différence morphosyntaxe est plus grande que tous les trois autres, mais les différences pour le lexique, l'orthographe et la cohérence sont très semblables.

Pourquoi la valeur p n'est pas significative dans chaque catégorie (voir tableau 4.4), mais significative au total ? Ce qui veut dire pourquoi les catégories donnent un résultat qui détermine que la corrélation relève du hasard et que la somme des valeurs donne une interprétation contraire ? C'est que le total accumule tous les écarts, et l'écart devient alors statistiquement significatif. Nos deux premières catégories (morphosyntaxe avec une valeur p de 0,0557 et lexique avec une valeur p de 0,0787), sont plus proches au niveau de signification de 0,05 que les autres. Dans les productions L1L2, on retrouve plus de transferts négatifs que dans les productions de L2. Mais, il est important de souligner que toutes les valeurs sont de signe négatif. Cela veut dire que t_{L2} est plus petit que t_{L1L2} pour toutes les catégories. Autrement dit, on voit plus de transferts négatifs dans la production L1L2 que dans la production L2 quelque soit la catégorie, les niveaux de signification des tests t sont inférieurs à 10 %.

4.7 Proportion totale d'erreurs selon le nombre total de mots et la différence entre L2 moins L1L2

Avec la figure 4.2 et le tableau 4.5, on compare le nombre de mots dans la composition L2 par rapport au nombre de mots dans la composition L1L2 : la différence moyenne (écart type) (entre le total des mots de la production L1 et de la production de L1L2) est $-11,8 (61,1)$ – et le résultat du test bilatéral de Student est $t (14 \text{ d.l.}) = 0,748$, $p = 0,4671$. On ne peut pas dire que les étudiants écrivent plus ou mieux quand ils écrivent en L1L2 ou directement en L2. L'écart qu'on a observé est un écart qui est très fréquent dans une population de t_{14} (la variable auxiliaire).

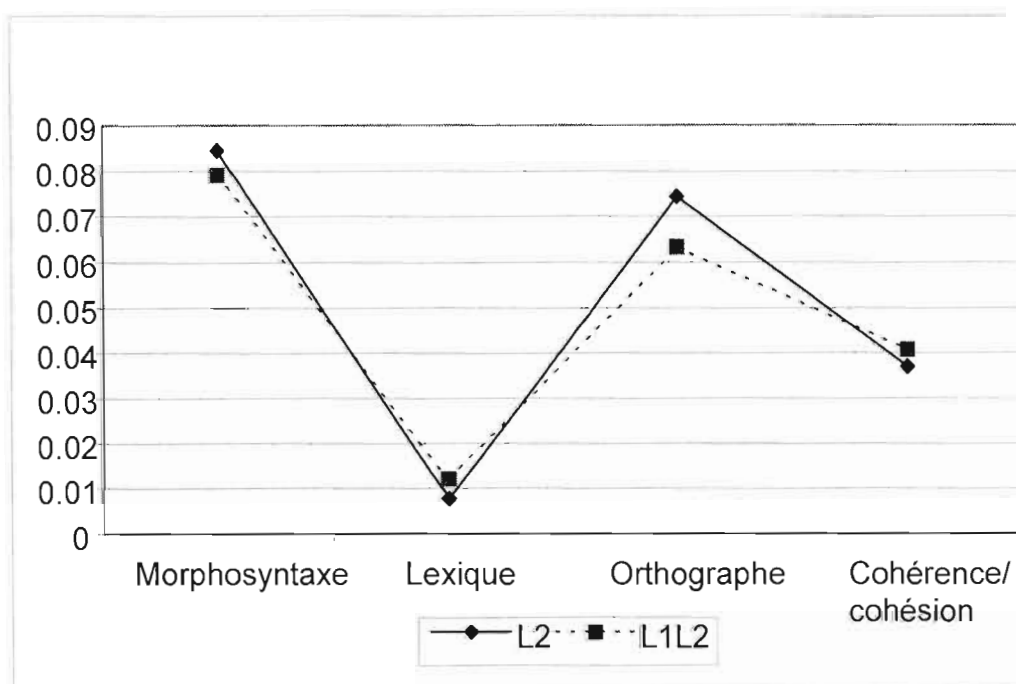


Figure 4.2 Proportion total d'erreurs selon le nombre total de mots

Tableau 4.5
Différence entre L2 moins L1L2 pour les proportions totales d'erreurs selon chaque catégorie et pour le total

Catégorie	moyenne	écart type	t ₁₄	p-valeur (bilatérale)
Morphosyntaxe	0,0055	0,0318	0,66	0,5171
Lexique	-0,0042	0,0110	-1,50	0,1569
Orthographe	0,0110	0,0380	1,12	0,2819
Cohérence	-0,0037	0,0189	-0,76	0,4592
Total	0,0076	0,0666	0,44	0,6661

4.8 Résultats du questionnaire sur la traduction mentale

Pour estimer l'importance de la traduction mentale, nous avons développé un questionnaire. Nous avons donc créé deux variables : (1) la variable trad1 qui est la somme des 6 questions avec q5 inversée et (2) la variable trad2 sans la variable q1 de question 1 pour maximiser le coefficient alpha de Cronbach, $\alpha = 0,77$). C'est le résultat qui est basé sur la corrélation entre les réponses au questionnaire et le nombre d'erreurs dans les productions écrites.

Le but de ce questionnaire est de vérifier les liens statistiques entre les données individuelles de nos répondants dont les caractéristiques ont été présentées plus haut. Ce questionnaire comportait six questions, écrites en français, à choix multiples (1-toujours; 2-souvent; 3-de temps en temps; 4-rarement; 5-jamais); la cinquième comportant une inversion dans la question afin de confirmer la justification de la compilation des autres questions.

Tableau 4.6
Les réponses au questionnaire sur l'utilisation de la traduction mentale

	Toujours (%)	Souvent (%)	De temps en temps (%)	Rarement (%)	Jamais (%)
Q1	6,67	20,00	6,67	20,00	46,67
Q2	0	0	0	20,00	80,00
Q3	6,67	26,67	53,33	6,67	6,67
Q4	40,00	53,33	6,67	0	0
Q5 (inversée)	20,00	26,67	40,00	13,33	0
Q6	20,00	33,33	20,00	26,67	0

Légende :

Q1 : Réalisez-vous le plan de votre essai en russe ?

Q2 : Avant d'écrire une phrase longue et complexe en français, faites-vous une phrase courte en russe ?

Q3 : Avant d'écrire une phrase longue et complexe en français, faites-vous cette phrase en russe ?

Q4 : Pensez-vous à vos idées principales en russe et après les traduisez-vous en français ?

Q5 : Réfléchissez-vous directement en français ?

Q6 : Traduisez-vous les phrases du russe au français ?

Le tableau 4.6 donne les statistiques compilées pour les variables de ce questionnaire : le cumul des fréquences est dans l'appendice G et les moyennes en pourcentage des données. (Les tableaux G.1 et G.2 de l'appendice G donnent les fréquences.) Le nombre des participants est de 15.

Par la suite, nous avons utilisé le coefficient de l'alpha de Cronbach qui varie entre 0 et 1 et constitue un indice de « consistance » de l'échelle, c'est-à-dire du degré auquel l'ensemble des questions posées ci-dessus qu'elle inclut mesure bien la même chose. Le tableau du coefficient de l'alpha de Cronbach se situe à l'appendice G. Le coefficient étant entre 0,70 et 0,99, valeurs étant élevées ou très élevées. Grâce à celui-ci nous avons évalué la fidélité et la cohérence entre les questions elles-mêmes (aussi situé à l'appendice G).

Pour tenter de mesurer l'utilisation de la traduction mentale, nous avons construit un score additif utilisant les questions 2 à 6 avec inversion du score de la question 5. La mesure de cohérence interne de fiabilité tel que mesuré par le coefficient alpha de Cronbach est de 0,77 ce qui, selon les normes habituelles, est très bon. La question 2 portant sur « avant d'écrire une phrase longue et complexe en français, faites-vous une phrase courte en russe? » a été exclue en raison des corrélations très faibles avec les autres questions du questionnaire (voir la matrice de corrélation à l'appendice G).

La corrélation de Pearson entre le score additif issu du questionnaire et le nombre total de transferts évident du L1 est $r = 0,77$ ($p = 0.0009$) indique que plus l'étudiant utilise la traduction tel que mesuré dans le questionnaire, plus il commet de transferts évidents du russe. Alors il fait plus de transferts évidents sauf pour l'orthographe qui demeure inchangée dans les deux cas.

Parmi ces corrélations, la corrélation pour l'orthographe est moins importante et non significative. Alors, si on inverse le sens des résultats, on n'a qu'à changer le signe du coefficient de corrélation. C'est pour cela que le r de Pearson, ici est 0,77 et que la valeur de p , où p = probabilité de commettre l'erreur alpha est de 0,0009.

Ici se termine la présentation des résultats. Le chapitre suivant sera consacré à leur interprétation.

CHAPITRE V

INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

L'objectif spécifique de cette recherche était d'analyser l'utilisation de la traduction mentale de la L1 (dans ce cas-ci le russe) afin de vérifier si celle-ci influence les productions écrites en L2 (français), plus spécifiquement dans quelle mesure la traduction mentale ou écrite aide ou pas la qualité des compositions écrites de russophones apprenants de français L2. Notre étude prend exemple sur celle de Cohen, Brooks-Carson et Jacobs-Cassuto (2000) et nous a porté à formuler l'hypothèse (p. 29 de ce mémoire) que les apprenants réfléchissent souvent dans la L1 quand ils écrivent en L2, c'est-à-dire, ils font la traduction de leur L1 pour écrire une phrase en L2. De plus, nous avons formulé l'hypothèse que plus un apprenant utilise la traduction, plus il fait des erreurs de transfert. Pour vérifier cette hypothèse, nous avons adapté les outils de recherche de l'étude de référence. Dans cette partie-ci, nous présenterons les interprétations des résultats qu'il est possible de tirer de l'analyse des données présentées au chapitre précédent. Nous le ferons à partir de nos questions de recherche.

- 5.1 Question 1 : *Est-ce que composer directement dans la L 2 (dans notre le cas le français) comporte des avantages comparativement à la traduction de la L1 (le russe) à la L2 ?*
- 5.1.1 Question 1a : Y a-t-il plus d'erreurs de transfert négatif quand les étudiants écrivent directement en L2 (le français) ou quand ils traduisent à partir de la L1 (le russe) ?

Pour aller chercher la réponse à cette question, on a huit sous-catégories dans la somme des quatre catégories pour mesurer le transfert du russe évident : quatre pour L2 et quatre pour L1L2. Pris individuellement, les résultats obtenus dans chaque sous-catégorie ne montre pas de différence significative, mais pris dans leur ensemble, le résultat est différent : l'ensemble des transferts présente des preuves significatives d'influence. Pour étayer notre réponse, nous avons utilisé le figure 4.1, proportion de transferts négatifs évidents selon le nombre total de mots (que l'on retrouve dans le chapitre précédent). Nous avons constaté qu'il existe une stabilité dans la variance.

Les tendances entre les proportions de transferts négatifs évidents selon le nombre total des mots sont semblables. Concrètement, la composition faite directement en L2 comporte moins de transferts négatifs que la composition de la L1 en L2. Notre compilation de ces résultats a été effectuée en comparant les deux moyennes sur les totaux de transferts du russe évidents

5.1.2 Question 1b : Les erreurs dans un cas comme dans l'autre sont-elles similaires ?

Au premier regard, lorsque l'on compare les moyennes de résultats obtenus dans toutes les huit sous-catégories par rapport au nombre moyen de mots dans les compositions, on constate, qu'au total, les étudiants font plus d'erreurs (en moyenne) de transferts de russe évidents en L1L2 comparativement à la production écrite en L2 (5,21 % contre 3,57%). Pris individuellement, les résultats dans chaque sous-catégorie sont différents les uns par rapport aux autres, le degré de différence entre chaque catégorie se démarquant de façon concrète et évidente. De plus, la moyenne la plus haute d'erreurs se retrouve dans la catégorie de la cohérence et de la cohésion dans la production de composition L1L2 qui est de 2,39 % par rapport à celle de la composition L2 qui est de 2,00 %. Les étudiants russophones font plus d'erreurs dans cette catégorie puisqu'en russe les liens de cohésion ou de cohérence entre deux phrases et/ou dans la phrase elle-même s'écrivent de façon tout à fait différente qu'en français. Mentionnons aussi que l'ordre des mots retrouve dans une phrase en russe n'est pas dans le même qu'en français. Nous relevons comme erreur la plus marquante l'absence de prédicat en français puisqu'en russe, une phrase peut se construire sans l'utilisation d'un verbe. Aussi, la place de l'adjectif n'a pas d'importance en russe ; il peut se placer tout aussi bien avant le nom ou après celui-ci. Ce qui est le cas contraire en français, où l'adjectif est généralement présent après un nom. Aussi, pour les russophones, une autre difficulté se retrouve dans l'emploi des temps de verbes : en russe, il n'y a qu'un seul temps futur et un seul temps passé. De plus, il n'y a pas de subjonctif en russe.

Puis, en évaluant la catégorie morphosyntaxe/syntaxe, la moyenne des transferts de russe évidents et possibles dans cette catégorie est plus grande dans la production écrite L1L2 que dans la production L2 (1,45 % par rapport à 0,83 %). La différence existe en raison de différences flagrantes entre le français et le russe. Par exemple, en russe, il n'existe pas d'articles : d'où la difficulté à trouver le bon article à écrire en français. Le russophone se doit d'analyser la phrase qu'il veut écrire s'il veut pouvoir justifier l'article désiré. Les russophones, pour palier au manque de l'article, utilisent principalement le pronom dans la rédaction. Les déterminants indéfinis, utilisés souvent en français, n'existent pas en russe (beaucoup *de*..., boire *du* thé, aimer manger *de la* viande). Quant à la catégorie du lexique, les moyennes obtenues pour la traduction L2 est de 0,30% et pour L1L2 est de 0,64%. Cette faible différence entre elles s'expliquent par la présence de racines totalement différentes entre le russe et le français mais, parfois, on utilise les mêmes suffixes et préfixes pour créer des mots (ex : révolutionnaire, révolution). La dernière catégorie, qui a la différence la plus faible entre les deux moyennes, est l'orthographe lexicale : pour L2, 0,44 % et pour L1L2, 0,73 %. On explique ce phénomène par les deux alphabets et les deux systèmes graphiques qui sont tout à fait différents. Le russe utilise le cyrillique, le français, celui du latin. De plus, il y a des lettres, tant en français qu'en russe, ayant la même signification graphique, mais une prononciation tout à fait différente. Le « b » en français se prononce « v » en russe ; le « p » français se prononce « er-re » en russe ; le « u » français devient « i » en russe. Mais cela ne pèse pas dans la balance quand il s'agit de transferts du russe évidents. Voilà, on ne retrouve pas de grands pourcentages d'erreurs tant dans la catégorie du lexique que celle de l'orthographe (lexicale).

On observe donc un parallélisme entre les courbes des résultats L2 et L1L2. Une catégorie d'erreurs n'a donc pas produit plus d'erreurs qu'une autre dans les deux compositions. La différence dans la catégorie morphosyntaxe est un peu plus grande que tous les trois autres, mais les différences pour le lexique, l'orthographe et

la cohérence sont très semblables. On peut donc conclure que le type d'erreurs est similaire que les apprenants écrivent directement en L2 ou traduisent de la L1 à la L2, même s'ils font plus d'erreurs dans le deuxième cas.

5.1.3 Question 1c : Y a-t-il des preuves concrètes de traduction quand les étudiants écrivent directement dans la L2 (le français) ?

Même si le nombre des transferts négatifs est plus élevé dans la production L1L2 que dans la production L2, il reste qu'on peut voir une influence certaine de la traduction dans leur production L2 par le nombre de transferts négatifs. Les preuves sont qu'il y a des erreurs de transfert dans cette production. On peut dire que les étudiants se basent sur leur langue maternelle, le russe, quand ils écrivent en français.

5.1.4 Question 1d : Écrivent-ils plus et mieux lorsqu'ils écrivent directement en L2 (le français) ou lorsqu'ils composent en L1 (le russe) et traduisent ensuite ?

Pour répondre à cette question, nous avons utilisé la figure 4.2 « Proportion totale d'erreurs selon le nombre total de mots » et le tableau 4.5 « Différence entre L2 moins L1L2 pour la proportion totale d'erreurs selon chaque catégorie et pour le total ». Afin de répondre à la question « plus », nous avons comparé le nombre de mots dans L2 (217 mots en moyenne) par rapport au nombre de mots dans L1L2 (229 mots en moyenne). Ici, nous ne pouvons pas dire que les étudiants écrivent plus lorsqu'ils écrivent en L1L2 ou directement en L2. Donc, nous pouvons constater qu'il n'y aurait pas de différence significative dans le nombre des mots écrits dans les productions écrites.

Pour répondre à la question, « Est-ce qu'ils écrivent mieux ? », au lieu de regarder le nombre de transfert évident, on regarde le total des erreurs. La différence n'est pas significative (il y a deux chiffres qui vont dans un sens et il y en a d'autres qui vont dans l'autre sens) (voir le tableau 4.5).

Nous pouvons répondre à notre première question : Est-ce que composer directement dans la L 2 (dans notre le cas le français) comporte des avantages comparativement à la traduction de la L1 (le russe) à la L2 ? Nous pouvons affirmer qu'il existe certains avantages. On peut constater une certaine diminution de la quantité des erreurs dans la production écrite en L2 par rapport à la production écrite L1L2.

5.2 Question 2 : Quelles sont les perceptions des apprenants face au rôle de la traduction dans leur processus de composition ?

5.2.1 Question 2 a : Les étudiants se servent-ils de la traduction même lorsqu'ils doivent écrire directement en L2 (le français) ? (C'est-à-dire, utilisent-ils la traduction mentale ?) Si oui, pour quels besoins précis ?

Pour répondre à cette question, nous avons utilisé les résultats obtenus qui sont décrits dans le tableau 4.6, c'est-à-dire les réponses écrites des étudiants dans le questionnaire sur l'utilisation de la traduction mentale. À la question 1 « lorsque vous préparez un essai directement en français, réalisez-vous le plan de votre essai en russe ? », près de la moitié des étudiants (46,67%) affirment qu'ils ne le font jamais. 20 % d'entre eux, le font rarement, un autre 20 % le font souvent et 6,67% le font de temps en temps et un autre 6,67% le font toujours. Quant à la deuxième question, « lorsque vous préparez un essai directement en français, avant d'écrire une phrase longue et complexe en français, faites-vous une phrase courte en russe ? », la totalité des étudiants ont affirmé ne jamais le faire ou sinon que très rarement.

Pour la question 3 « lorsque vous préparez un essai directement en français, avant d'écrire une phrase longue et complexe en français, faites-vous cette phrase en russe ? », plus de la moitié des étudiants (53,33%) a répondu « de temps en temps », 26,67 % d'entre eux « souvent », tandis que les autres étudiants ayant répondu « toujours », « rarement » et « jamais » seront de 6,67% dans chacun des cas. Si nous comparons les résultats obtenus aux questions 2 et 3, nous pouvons remarquer que les

participants préfèrent traduire intégralement une phrase complexe au lieu de traduire simplement l'idée de cette même phrase.

À la question 4 « lorsque vous préparez un essai directement en français, pensez-vous à vos idées principales en russe et après les traduisez-vous en français ? ». 53,33 % des étudiants ont répondu « souvent », 40 % d'entre eux « toujours » et seulement 6,67 % de temps en temps. Quant à ce raisonnement logique qui guidera le répondant pour l'ensemble du texte, les données statistiques que nous avons recueillies sont ainsi très claires. En effet, 93% des participants affirment penser à leurs idées principales en L1. Ces résultats n'ont rien d'étonnant puisque les participants interrogés ont d'abord appris à penser et à réfléchir dans leur langue maternelle. Or, n'importe quel individu qui est confronté à un problème complexe aura tendance à vouloir se simplifier l'existence en pensant dans la langue qu'il maîtrise le mieux.

La cinquième question (inversée): « lorsque vous préparez un essai directement en français, réfléchissez-vous en français ? » 40 % d'entre eux répondent de « temps en temps », 26,67 %, « souvent », 20% « toujours » et seulement 13,33 % « rarement ».

La dernière question, « lorsque vous préparez un essai directement en français, traduisez-vous les phrases du russe au français ? » 33,33 % mentionneront le faire souvent, 26,67 % rarement, 20 % disent le faire toujours et de temps en temps dans la même proportion. Avec ces résultats, on peut conclure que plus de la moitié des étudiants font de la traduction mentale régulièrement. Afin de clarifier leurs idées ou pour justifier le choix de telle ou telle phrase lors de la rédaction de leurs idées principales, on peut donc affirmer que 80 % des étudiants ne font jamais de plan en russe avant d'écrire en français.

5.2.2 Question 2 b : Y a-t-il une corrélation entre le degré d'utilisation de la traduction mentale et le nombre d'erreurs de transfert négatif produit dans la composition faite directement en L2 (le français) ?

La compilation des résultats en utilisant la corrélation de Pearson entre le score additif issu du questionnaire et le nombre total de transferts évidents démontre que plus l'étudiant utilise la traduction tel que mesurer par le questionnaire, plus il commet de transferts évidents du russe, c'est-à-dire, quand l'étudiant fait la traduction de la L1 en L2, il a plus de transferts dans sa production écrite. Ainsi les transferts évidents sont beaucoup plus nombreux dans toutes les catégories sauf pour l'orthographe qui demeure inchangée dans les deux cas.

CONCLUSION

À travers cette étude, nous avons voulu examiner si le recours à la traduction mentale par les étudiants qui apprennent une langue seconde est une aide ou un handicap. Comme nous l'avons vu dans le cadre théorique, différents auteurs se sont intéressés à cette problématique dont Cohen, Brooks-Carson et Jacobs-Cassuto (2000) qui ont étudié cette question en se basant sur les stratégies d'apprentissage de la L2. Le travail de Cohen, Brooks-Carson et Jacobs-Cassuto (2000) s'est donc avéré pour nous, une base importante et nous avons voulu vérifier si les conclusions qu'ils avaient tirées pouvaient également être observées avec un groupe de russophones apprenant le français. En fait, nous avons examiné dans quelle mesure la L1 influençait la production écrite en L2 et dans quelle mesure la traduction, mentale ou écrite, aidait ou nuisait à la qualité des compositions écrites.

À partir des deux compositions et d'un questionnaire rempli par les apprenants, nous avons pu répondre aux deux questions que nous avions soulevées et qui constituaient nos objectifs de recherche. Encore une fois, nous avons voulu reprendre la méthodologie employée par Cohen, Brooks-Carson et Jacobs-Cassuto (2000) mais nous avons souhaité aller plus loin en étudiant les transferts négatifs opérés par les étudiants de L2. Ainsi, nous avons adapté le questionnaire pour qu'il réponde le plus fidèlement possible à nos interrogations sur les processus de traduction mentale. À ce sujet, nous avons identifié quatre types d'erreurs : la morphosyntaxe, le lexique, l'orthographe et la cohérence. Nous avons établi trois groupes pour chacune de ces quatre types d'erreurs : transferts évidents du russe, transferts possibles du russe et pas de transferts. Par la suite, pour traiter l'information ainsi recueillie et conférer un statut empirique à notre étude, nous avons fait des analyses statistiques à l'aide du test de *t-Student* pour vérifier degré de signification des différences entre les résultats.

Comme nous l'avons mentionné précédemment, nous devons répondre à deux questions pour remplir nos objectifs de recherche. Tout d'abord : est-ce que composer directement dans la L2 comporte des avantages par rapport à la traduction? À la lumière de notre expérimentation, nous avons constaté que la composition rédigée directement en L2 comportait moins de transferts négatifs que celle qui provenait de la traduction. Ceci représente donc un net avantage puisque lorsque les étudiants écrivent directement dans la L2, ils sont plus enclins à réfléchir dans cette langue.

D'autre part, nous avons également voulu savoir quelles étaient les perceptions des apprenants face au rôle de la traduction dans leur processus de composition. Les résultats que nous avons obtenus nous permettent d'affirmer que la majorité des étudiants avaient recours à un moment ou à un autre à la traduction mentale et ce, dans le but de clarifier leurs idées ou pour justifier un emploi particulier. C'est donc lorsque la complexité de la langue semble dépasser les capacités linguistiques des participants que ces derniers ont le plus souvent recours au processus de traduction. Il en va d'ailleurs de même lorsque ces étudiants doivent rassembler leurs idées principales afin d'écrire un texte qui, dans son ensemble, suit un raisonnement logique et cohérent. Rappelons que 93% de nos répondants ont affirmés penser à leurs idées en L1, ce qui n'a rien d'étonnant, puisque ces derniers ont d'abord appris à réfléchir dans leur langue maternelle. Or, n'importe quel individu confronté à un problème complexe aura tendance à se simplifier l'existence en pensant dans la langue qu'il maîtrise le mieux, c'est-à-dire sa langue maternelle. En outre, pour l'apprenant, il est toujours rassurant de se baser sur sa L1 puisqu'il a ainsi le sentiment qu'il peut communiquer avec les autres, ce qui lui procure une plus grande confiance, et ce, même si c'est au prix de malheureux transferts négatifs.

Une de nos principales limites est sans contredit le nombre restreint de participants qui ont souhaité nous soutenir dans cette étude. Ce constat peut

s'expliquer par la difficulté de trouver des russophones dans un milieu homogène et de même niveau d'apprentissage de la langue. En outre, il serait important de mentionner la variation du temps de séjour que nos apprenants interrogés ont passé au Québec. En effet, l'immigrant le plus récent réside à Montréal depuis seulement deux ans, alors que nous avons un autre participant qui demeure dans ce même milieu francophone depuis onze ans. Il existe donc une certaine disparité entre leur expérience d'apprentissage et également entre la fréquence de contact avec les francophones. En effet, presque la moitié (7/15) de nos répondants communiquent à chaque jour avec des francophones et les autres ont des contacts avec les francophones plus espacés (deux ou trois fois par semaine et deux ou trois fois par année).

D'autre part, nous aurions pu tenter de trouver si les participants ont eu recours à des transferts négatifs à partir d'une autre langue que le russe. Par exemple, si le répondant parle plusieurs langues, il est peut-être possible qu'il procède à une traduction mentale à partir de ces dernières (anglais ou allemand). Comme ces langues sont plus communes comme langues étrangères à l'école et qu'elles ont certaines racines communes avec le français, les transferts négatifs peuvent s'opérer ainsi plus facilement.

En définitive, il aurait été également intéressant de comparer les résultats que nous avons obtenus lors de cette étude, à ceux qui auraient pu être établis dans le cas d'apprenants de L2 en Russie. Ceci nous aurait permis d'observer à quel point le milieu de travail et le milieu de vie québécois et francophone influence l'acquisition et le raffinement de l'apprentissage d'une langue seconde et surtout à quel point l'immersion est bénéfique pour le perfectionnement et l'amélioration de la L2.

En conclusion, suite à l'expérience que nous avons menée avec les russophones, nous pouvons affirmer que la traduction mentale s'avère assez fréquente, même à un niveau intermédiaire. Celle-ci pourrait même nuire à la qualité de la

langue produite par les apprenants, même si elle est une stratégie par plusieurs. Il en va de même pour la traduction interlinguale dans les productions écrites qui, selon notre étude, ferait augmenter le nombre d'erreurs de transfert. Il semble donc que les conseils des enseignants de langue de « penser » dans la L2 soient en partie justifiés.

APPENDICE A

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Université du Québec à Montréal

Département de linguistique et de didactique des langues

Titre du projet : Le recours à la traduction par les apprenants adultes d'une langue seconde : aide ou handicap?

Responsable : Alexandre Demchenko, étudiant à la maîtrise.

Directrice : Gladys Jean, Ph.D, Professeure.

Formulaire de consentement

J'accepte de me porter volontaire pour l'étude sur le phénomène des passages de la langue maternelle à la langue étrangère/seconde, menée par Alexandre Demchenko, sous la direction de Gladys Jean. Ce projet de recherche s'inscrit dans le cadre de la maîtrise en linguistique, concentration didactique des langues secondes.

Les rédactions se feront deux fois sur une période de deux mois. Je devrai écrire deux rédactions, dont la durée est environ 1 heure. Aussi, je devrai, au début et à la fin de la période de rédaction, remplir deux questionnaires (questionnaire d'informations personnelles et questionnaire d'évaluation de l'utilisation de la traduction mentale). Le temps requis pour remplir ces questionnaires est environ 40 minutes (deux fois 20). Le tout se déroulera durant les heures normales des cours de francisation et tout le matériel nécessaire sera fourni gratuitement.

Je reconnais que ma collaboration à cette étude se sera à titre gratuit et j'accepte d'y participer volontairement.

Il est convenu que les informations contenues dans mon dossier de recherche, les données sociodémographiques, le questionnaire d'évaluation, pourront être utilisées par le responsable de l'étude, à la condition que la confidentialité de mes réponses soit assurée et que mon identité ne soit en aucun cas divulguée. J'accepte également que les données soient conservées pour des recherches ultérieures.

Pour toute information supplémentaire reliée au projet de recherche, vous pourriez rejoindre Alexandre Demchenko au (514) 751 - 2509.

Je déclare avoir eu suffisamment d'explications sur la nature de ma participation au projet de recherche.

J'ai lu et compris le présent formulaire de consentement et j'en ai reçu un exemplaire.

J'ai eu l'occasion de poser des questions auxquelles on a répondu.

_____ J'accepte de participer à cette étude.

_____ Je préfère ne pas participer à cette étude.

Nom et prénom du participant (lettres majuscules) : _____

Signature du participant : _____

Fait à Montréal, le _____ 2006

APPENDICE B

QUESTIONNAIRE « RENSEIGNEMENTS PERSONNELS »

Renseignements personnels

Le but de ce questionnaire est de recueillir des renseignements qui m'aident à analyser les données de mon étude dont à laquelle vous avez aimablement accepté de participer.

I. Partie I

1. Vos nom et prénom _____

2. Votre nationalité d'origine (à la naissance) _____

3. Votre niveau de scolarité :

<input type="checkbox"/> PhD	<input type="checkbox"/> Baccalauréat	<input type="checkbox"/> école secondaire
<input type="checkbox"/> Maîtrise	<input type="checkbox"/> Collège	<input type="checkbox"/> autre _____

4. Votre profession _____

5. Combien d'années d'expérience avez-vous? _____

6. Depuis combien de temps habitez-vous au Canada? _____

7. Depuis combien de temps habitez-vous à Montréal? _____

II. Partie II

1. Quelle ou quelles langues utilisez-vous à la maison?

2. Quelle ou quelles langues utilisez-vous pour communiquer avec vos enfants, si vous en avez?

3. Communiquez-vous souvent avec les francophones? Cochez, s.v.p, la réponse correspondante.

- ☐ 2 – 3 fois par année;
 - ☐ 2 – 3 fois par mois;
 - ☐ 2 – 3 fois par semaine;
 - ☐ chaque jour;
 - ☐ autre
-

4. Quelles langues parlez-vous? Précisez, s.v.p, votre niveau de chaque langue (mettez la langue après la définition de votre niveau) :

- ☐ je peux comprendre quelques mots;
 - ☐ je comprends la langue, mais je ne peux pas communiquer avec cette langue;
 - ☐ je peux avoir une conversation simple dans cette langue;
 - ☐ je peux discuter de plusieurs sujets dans cette langue;
 - ☐ autre _____
-

5. Avez-vous déjà suivi des cours de français avec un professeur?

- ☐ oui ☐ non

6. Comment avez-vous appris le français jusqu'à maintenant? Cochez, s.v.p, la réponse correspondante, une ou plus.

- ☐ par les exercices de la grammaire;
 - ☐ par la lecture de livres;
 - ☐ par le cinéma;
 - ☐ par la radio ou la télévision;
 - ☐ par la communication avec les francophones;
 - ☐ par les chansons;
 - ☐ autre _____
-

7. Quelles activités préférez-vous pendant le cours de langue? Cochez, s.v.p, la réponse correspondante, une ou plus.

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> les conversations; | <input type="checkbox"/> les traductions ; |
| <input type="checkbox"/> les dictées; | <input type="checkbox"/> écouter les enregistrements; |
| <input type="checkbox"/> les exercices de la grammaire; | <input type="checkbox"/> regarder les vidéos; |
| <input type="checkbox"/> les exercices de vocabulaire; | <input type="checkbox"/> travailler en pairs; |
| <input type="checkbox"/> les jeux de rôles; | <input type="checkbox"/> autre _____ |

8. Pour bien réussir en français, je dois (cochez, s.v.p, la réponse correspondante, une ou plus) :

- ☐ avoir beaucoup de talent;
 - ☐ écouter la radio et la télé;
 - ☐ étudier beaucoup à la maison;
 - ☐ mémoriser ce que j'apprends en classe;
 - ☐ avoir de bonnes habitudes de travail;
 - ☐ avoir un bon enseignant (une bonne enseignante);
 - ☐ lire et écrire beaucoup;
 - ☐ parler beaucoup;
 - ☐ prendre des cours ;
 - ☐ autre
-

Merci beaucoup de votre collaboration!

APPENDICE C

COMPOSITION 1 (DIRECTEMENT EN L2)

Composition 1

Rédigez directement en français un texte argumentatif (texte d'opinion), 170-200 mots, décrivant les avantages et les inconvénients d'être un homme comparativement à être une femme. Assurez-vous d'inclure des arguments des deux côtés et de prendre position pour l'une ou l'autre des opinions. Vous avez 45 minutes.

N. B. Nous vous demandons de ne pas utiliser de dictionnaire, de grammaire ou de tout outil de référence. Merci de votre collaboration.

APPENDICE D

QUESTIONNAIRE SUR L'UTILISATION DE LA TRADUCTION MENTALE

QUESTIONNAIRE

Le but de ce questionnaire est de nous aider à découvrir comment vous apprenez les langues. Dans le questionnaire il n'y a pas de réponses justes ou incorrectes, nous sommes intéressés seulement par votre processus d'apprentissage. Les résultats acquis seront traités avec la confidentialité complète, leur contenu ne se reflétera aucunement sur vos évaluations par la suite.

Lisez attentivement la question. Répondez selon la légende :
1 – toujours, 2 – souvent, 3 – de temps en temps, 4 – rarement, 5 – jamais.

1. Lorsque que vous préparez un essai directement en français, réalisez-vous le plan de votre essai en russe? _____
2. Lorsque que vous préparez un essai directement en français, avant d'écrire une phrase longue et complexe en français, faites-vous une phrase courte en russe ? _____
3. Lorsque que vous préparez un essai directement en français, avant d'écrire une phrase longue et complexe en français, faites-vous cette phrase en russe? _____
4. Lorsque que vous préparez un essai directement en français, pensez-vous à vos idées principales en russe et après les traduisez-vous en français ? _____
5. Lorsque que vous préparez un essai directement en français, réfléchissez-vous directement en français? _____
6. Lorsque que vous préparez un essai directement en français, traduisez-vous les phrases du russe au français ? _____

Merci beaucoup de votre collaboration!

APPENDICE E

COMPOSITION 2 (AVEC LA TRADUCTION (L1L2))

Composition 2

Rédigez un texte argumentatif (texte d'opinion), 170-200 mots, décrivant les avantages et les inconvénients de se déplacer en voiture comparativement à utiliser le transport en commun. Vous devez d'abord l'écrire en russe, puis le traduire en français. Nous ramasserons les deux copies. Assurez-vous d'inclure des arguments des deux côtés et de prendre position pour l'une ou l'autre des opinions. Vous avez une heure.

N. B. Nous vous demandons de ne pas utiliser de dictionnaire, de grammaire ou tout outil de référence. Merci de votre collaboration.

APPENDICE F

COMPILATION DES RÉPONSES OBTENUES AU QUESTIONNAIRE DE RENSEIGNEMENTS PERSONNELS

Tableau F.1

Compilation des réponses obtenues au questionnaire de renseignements personnels.

Étudiant(e)	nationalité d'origine (à la naissance)	niveau de scolarité	profession	années d'expérience en milieu de travail	nombre d'années passées à Montréal	langues parlées à la maison	communication avec les francophones	cours de français avec un professeur
A	russe	bac	commis comptable	4	7	rus	2-3 fois/semaine	oui
B	russe	bac	programmeur	16	9	rus	chaque jour	oui
C	russe	bac	programmeur	10	5	rus	chaque jour	oui
D	russe	bac	programmeur	10	3	rus	2-3 fois/semaine	oui
E	russe	bac	commis comptable	10	6	rus	2-3 fois/semaine	oui
F	russe	bac	ingénieur civil	13	3	rus fr	2-3 fois/semaine	oui
G	russe	bac	technicien d'informatique	5	6	rus	chaque jour	oui
H	russe	bac	juriste	10	2	rus	chaque jour	oui
I	russe	maîtrise	technicien en pharmacologie	20	11	rus fr ang	chaque jour	oui
J	russe	bac	biologiste	12	5	rus	2-3 fois/mois	oui
K	russe	collège	étudiant	-	6	rus	2-3 fois/année	oui
L	russe	collège	éducateur en garderie	25	6	rus	2-3 fois/année	oui
M	russe	bac	programmeur	14	7	rus	2-3 fois/année	oui
N	russe	collège	étudiant	-	4	rus	chaque jour	oui
O	russe	bac	étudiant	-	4	rus	chaque jour	oui

Tableau F.1 (la suite)

Compilation des réponses obtenues au questionnaire de renseignements personnels.

Quelles langues parlez-vous? Niveau de chaque langue				Comment avez-vous appris le français jusqu'à maintenant?						
Étudiant(e)	je comprends la langue, mais je ne peux pas communiquer avec cette langue	je peux avoir une conversation simple dans cette langue	je peux discuter de plusieurs sujets dans cette langue		par les exercices de la grammaire	par la lecture de livres	par le cinéma	par la radio ou par la télévision	par la communication avec les francophones	par les chansons
A	ang	fr	rus		+	+	+	+	+	+
B		ang fr	rus		+	+		+	+	
C		fr	rus ang		+	+			+	
D		ang	rus fr		+	+	+	+	+	
E	ang	fr	rus		+					
F		ang	rus fr		+				+	
G		fr	rus ang		+		+	+	+	+
H	ang	fr	rus		+			+		
I		fr	rus ang		+	+	+	+	+	
J		fr	rus ang		+			+	+	
K		fr	rus ang		+	+				
L	fr		rus ang		+	+		+	+	+
M		fr	rus ang		+	+	+	+	+	
N		ang	rus fr		+	+	+		+	
O			rus fr ang		+	+	+	+	+	+
total					15	10	7	10	12	4

Tableau F.1 (la suite)

Compilation des réponses obtenues au questionnaire de renseignements personnels.

Étudiant(e)	Quelles activités préférez-vous pendant le cours de langue?									Pour bien réussir en français, je dois								
	les conversations	les dictées	les exercices de la grammaire	les exercices de vocabulaire	les jeux de rôles	les traductions	écouter les enregistrements	regarder les vidéos	travailler en pairs	avoir beaucoup de talent	écouter la radio et la télé	étudier beaucoup à la maison	mémoriser ce que j'apprends en classe	avoir de bonnes habitudes de travail	avoir un bon enseignant	lire et écrire beaucoup	parler beaucoup	prendre des cours
A	+	+	+	+		+		+			+	+		+	+	+	+	+
B	+				+	+		+	+	+	+				+	+	+	
C	+	+	+									+	+		+	+	+	
D	+	+		+			+				+	+	+	+	+	+	+	+
E	+	+	+			+					+					+	+	
F			+			+		+			+	+	+	+	+	+	+	
G	+			+		+		+			+	+	+	+	+	+	+	
H	+		+	+		+	+	+		+	+	+	+		+	+	+	
I	+		+	+		+	+	+			+		+		+	+	+	
J	+		+	+							+					+	+	+
K			+			+		+	+		+			+	+	+	+	+
L	+	+	+								+			+		+	+	+
M	+	+	+	+			+	+	+		+	+	+		+	+	+	+
N	+	+		+					+			+	+			+	+	
O	+	+	+		+				+				+	+		+		+
total	13	8	11	8	2	8	4	8	5	2	12	7	8	6	9	13	14	7

APPENDICE G

RÉSULTATS DU QUESTIONNAIRE SUR L'UTILISATION DE LA TRADUCTION MENTALE

Tableau G.1
Résultats du questionnaire sur l'utilisation de la traduction mentale

Participants	Lorsque que vous préparez un essai directement en français,					
	réalisez-vous le plan de votre essai en russe?	avant d'écrire une phrase longue et complexe en français, faites-vous une phrase courte en russe ?	avant d'écrire une phrase longue et complexe en français, faites-vous cette phrase en russe?	pensez-vous à vos idées principales en russe et après les traduisez-vous en français ?	réfléchissez-vous directement en français?	traduisez-vous les phrases du russe au français ?
A	2	5	3	1	4	3
B	2	5	2	1	3	1
C	5	5	3	2	2	3
D	5	5	5	2	3	4
E	3	5	4	2	4	2
F	4	5	2	1	5	2
G	5	5	3	2	3	4
H	4	4	1	1	5	1
I	4	5	3	2	3	2
J	5	5	2	1	5	1
K	1	4	3	2	4	2
L	5	5	3	1	4	2
M	2	4	3	3	3	3
N	5	5	3	2	2	4
O	5	5	2	2	3	4

1 - toujours
2 - souvent
3 - de temps en temps
4 - rarement
5 - jamais

Tableau G.2
Questionnaire sur l'utilisation de la traduction mentale (avec question 5 inversée)

q1	Fréquence	Pourcentage
Toujours	1	6,67
Souvent	3	20,00
Temps en temps	1	6,67
Rarement	3	20,00
Jamais	7	46,67

q2	Fréquence	Pourcentage
Rarement	3	20,00
Jamais	12	80,00

q3	Fréquence	Pourcentage
Toujours	1	6,67
Souvent	4	26,67
Temps en temps	8	53,33
Rarement	1	6,67
Jamais	1	6,67

q4	Fréquence	Pourcentage
Toujours	6	40,00
Souvent	8	53,33
Temps en temps	1	6,67

q5i	Fréquence	Pourcentage
Toujours	3	20,00
Souvent	4	26,67
Temps en temps	6	40,00
Rarement	2	13,33

q6	Fréquence	Pourcentage
Toujours	3	20,00
Souvent	5	33,33
Temps en temps	3	20,00
Rarement	4	26,67

Tableau G.3
Façon de corrélation des questions entre elles-mêmes

Pearson Correlation Coefficients, n = 15
Prob > |r| under H0: Rho=0

	q1	q2	q3	q4	q5i	q6
q1	1,00000 0,0408	0,53295 0,9399	0,02132 0,7734	-0,08125 0,5395	0,17216 0,2169	0,33866
q2	0,53295 0,0408	1,00000 0,3558	0,25663 0,3130	-0,27951 0,3811	0,24386 0,3783	0,24526
q3	0,02132 0,9399	0,25663 0,3558	1,00000 0,0626	0,49187 0,1252	0,41380 0,0508	0,51252
q4	-0,08125 0,7734	-0,27951 0,3130	0,49187 0,0626	1,00000 0,0131	0,62318 0,0226	0,58268
q5i	0,17216 0,5395	0,24386 0,3811	0,41380 0,1252	0,62318 0,0131	1,00000 0,0077	0,65788
q6	0,33866 0,2169	0,24526 0,3783	0,51252 0,0508	0,58268 0,0226	0,65788 0,0077	1,00000

Tableau G.4
Pearson Correlation Coefficients

n = 15 Prob > |r| under H0: Rho=0
L2 L1L2

e1_tn	-0,64252 0,0098	-0,76543 0,0009
e1_c1_1	-0,55470 0,0319	-0,61110 0,0155
e1_c2_1	-0,69775 0,0038	-0,70527 0,0033
e1_c3_1	-0,24725 0,3743	-0,35964 0,1880
e1_c4_1	-0,47304 0,749	-0,59375 0,0196

Tableau G.5
Cronbach Coefficient Alpha

Variables	Alpha
Raw	0,702419
Standardized	0,734402

APPENDICE H

RESULTATS BRUTS : TOTAL DES ERREURS POUR LA COMPOSITIONS L2 ET POUR LA COMPOSITION L1L2

Tableau H.1
Total bruts : total des erreurs pour la composition L2 et pour la composition L1L2

Participants	total de mots	total d'erreurs	total des TdR évidents	total des TdR évidents et possibles	Morphosyntaxe, syntaxe				Lexique				Orthographe (lexicale)				Cohérence et cohésion			
					TdR évidents	TdR possibles	pas de TdR	total de fautes	TdR évidents	TdR possibles	pas de TdR	total de fautes	TdR évidents	TdR possibles	pas de TdR	total de fautes	TdR évidents	TdR possibles	pas de TdR	total de fautes
A1	206	38	10	12	4	1	19	24	1	0	1	2	0	0	6	6	5	1	0	6
A2	286	65	19	24	8	2	22	32	0	1	0	1	0	0	15	15	11	2	4	17
B1	253	65	11	12	3	0	25	28	2	0	0	2	2	0	28	30	4	1	0	5
B2	406	89	9	14	1	1	30	32	0	1	5	6	0	1	38	39	8	2	2	12
C1	345	48	3	5	0	0	16	16	1	0	2	3	1	1	24	26	1	1	1	3
C2	276	60	17	19	4	1	17	22	2	1	1	4	5	0	22	27	6	0	1	7
D1	194	16	2	2	0	0	11	11	0	0	0	0	0	0	3	3	2	0	0	2
D2	204	23	11	12	1	0	10	11	2	0	0	2	3	1	1	5	5	0	0	5
E1	111	15	3	3	2	0	7	9	0	0	0	0	0	0	5	5	1	0	0	1
E2	149	18	8	9	3	1	5	9	3	0	0	3	1	0	2	3	1	0	0	1
F1	225	53	10	12	5	1	17	23	1	0	2	3	2	0	22	24	2	1	0	3
F2	244	49	21	23	10	2	11	23	1	0	1	2	2	0	13	15	8	0	1	9
G1	287	58	6	7	3	0	16	19	0	0	2	2	0	0	25	25	3	1	8	12
G2	204	65	10	16	1	2	16	19	1	2	0	3	2	0	27	29	6	2	6	14
H1	165	37	9	14	2	2	17	21	1	0	0	1	0	1	4	5	6	2	2	10
H2	150	21	9	11	2	1	5	8	2	0	0	2	0	0	1	1	5	1	4	10
I1	214	83	10	13	1	0	24	25	0	0	0	0	1	1	40	42	8	2	6	16
I2	220	74	17	30	7	5	22	34	2	2	1	5	0	4	19	23	8	2	2	12
J1	125	59	12	19	2	3	14	19	1	1	0	2	2	1	23	26	8	2	2	12
J2	103	35	7	14	0	3	9	12	1	0	0	1	1	3	10	14	5	1	2	8
K1	176	25	4	6	0	0	5	5	1	1	1	3	0	0	9	9	3	1	4	8
K2	221	39	10	19	2	1	11	14	2	3	3	8	3	4	5	12	3	1	1	5
L1	190	49	8	16	2	3	22	27	0	1	1	2	2	2	8	12	4	2	2	8
L2	215	65	18	28	7	5	23	35	1	0	0	1	3	3	9	15	7	2	5	14
M1	219	26	6	10	0	2	9	11	0	1	0	1	2	1	3	6	4	0	4	8
M2	274	20	5	8	1	1	6	8	1	1	0	2	2	0	3	5	1	1	3	5
N1	349	27	6	8	0	0	11	11	0	0	0	0	2	1	4	7	4	1	4	9
N2	281	25	8	10	2	1	4	7	0	0	0	0	2	0	8	10	4	1	3	8
O1	198	27	4	7	0	0	8	8	1	1	1	3	0	1	7	8	3	1	4	8
O2	201	13	2	4	1	0	1	2	0	0	0	0	0	0	6	6	1	2	2	5

* Participant A, composition 1 (L2, directement en L2)

** Participant A, composition 2 (L1L2, texte écrit en L1, et traduit en L2)

APPENDICE I

TOTAL DES ERREURS PAR CATÉGORIE POUR LA COMPOSITION L2

Tableau I.1
Total des erreurs par catégorie pour la composition L2

Participants	total de mots	total d'erreurs	total de TdR évidents	total des TdR évidents et possibles	Morphosyntaxe, syntaxe				Lexique				Orthographe (lexicale)				Cohérence et cohésion			
					TdR évidents	TdR possibles	pas de TdR	total de fautes	TdR évidents	TdR possibles	pas de TdR	total de fautes	TdR évidents	TdR possibles	pas de TdR	total de fautes	TdR évidents	TdR possibles	pas de TdR	total de fautes
A1	206	38	10	12	4	1	19	24	1	0	1	2	0	0	6	6	5	1	0	6
B1	253	65	11	12	3	0	25	28	2	0	0	2	2	0	28	30	4	1	0	5
C1	345	48	3	5	0	0	16	16	1	0	2	3	1	1	24	26	1	1	1	3
D1	194	16	2	2	0	0	11	11	0	0	0	0	0	0	3	3	2	0	0	2
E1	111	15	3	3	2	0	7	9	0	0	0	0	0	0	5	5	1	0	0	1
F1	225	53	10	12	5	1	17	23	1	0	2	3	2	0	22	24	2	1	0	3
G1	287	58	6	7	3	0	16	19	0	0	2	2	0	0	25	25	3	1	8	12
H1	165	37	9	14	2	2	17	21	1	0	0	1	0	1	4	5	6	2	2	10
I1	214	83	10	13	1	0	24	25	0	0	0	0	1	1	40	42	8	2	6	16
J1	125	59	12	19	2	3	14	19	1	1	0	2	2	1	23	26	8	2	2	12
K1	176	25	4	6	0	0	5	5	1	1	1	3	0	0	9	9	3	1	4	8
L1	190	49	8	16	2	3	22	27	0	1	1	2	2	2	8	12	4	2	2	8
M1	219	26	6	10	0	2	9	11	0	1	0	1	2	1	3	6	4	0	4	8
N1	349	27	6	8	0	0	11	11	0	0	0	0	2	1	4	7	4	1	4	9
P1	198	27	4	7	0	0	8	8	1	1	1	3	0	1	7	8	3	1	4	8
moyenne	217,1	41,7	7	10	1,6	0,8	14,7	17,1	0,6	0,3	0,7	1,6	0,9	0,6	14	15,6	3,9	1	2,5	7,4

APPENDICE J

TOTAL DES ERREURS PAR CATÉGORIE POUR LA COMPOSITION L1L2

Tableau J.1
Total des erreurs par catégorie pour la composition L1L2

Participants	total de mots	total d'erreurs	total de TdR évidents	total des TdR évidents et possibles	Morphosyntaxe, syntaxe				Lexique				Orthographe (lexicale)				Cohérence et cohésion			
					TdR évidents	TdR possibles	pas de TdR	total de fautes	TdR évidents	TdR possibles	pas de TdR	total de fautes	TdR évidents	TdR possibles	pas de TdR	total de fautes	TdR évidents	TdR possibles	pas de TdR	total de fautes
A2	286	65	19	24	8	2	22	32	0	1	0	1	0	0	15	15	11	2	4	17
B2	406	89	9	14	1	1	30	32	0	1	5	6	0	1	38	39	8	2	2	12
C2	276	60	17	19	4	1	17	22	2	1	1	4	5	0	22	27	6	0	1	7
D2	204	23	11	12	1	0	10	11	2	0	0	2	3	1	1	5	5	0	0	5
E2	149	18	8	9	3	1	5	9	3	0	0	3	1	0	2	3	1	0	0	1
F2	244	49	21	23	10	2	11	23	1	0	1	2	2	0	13	15	8	0	1	9
G2	204	65	10	16	1	2	16	19	1	2	0	3	2	0	27	29	6	2	6	14
H2	150	21	9	11	2	1	5	8	2	0	0	2	0	0	1	1	5	1	4	10
I2	220	74	17	30	7	5	22	34	2	2	1	5	0	4	19	23	8	2	2	12
J2	103	35	7	14	0	3	9	12	1	0	0	1	1	3	10	14	5	1	2	8
K2	221	39	10	19	2	1	11	14	2	3	3	8	3	4	5	12	3	1	1	5
L2	215	65	18	28	7	5	23	35	1	0	0	1	3	3	9	15	7	2	5	14
M2	274	20	5	8	1	1	6	8	1	1	0	2	2	0	3	5	1	1	3	5
N2	281	25	8	10	2	1	4	7	0	0	0	0	2	0	8	10	4	1	3	8
P2	201	13	2	4	1	0	1	2	0	0	0	0	0	0	6	6	1	2	2	5
moyenne	228,9	44,1	11,4	16,1	3,3	1,7	12,8	17,9	1,2	0,7	0,7	2,7	1,6	1,1	11,9	14,6	5,3	1,1	2,4	8,8

APPENDICE K

POURCENTAGE D'ERREURS POUR LA COMPOSITION L2 ET POUR LA COMPOSITION L1L2

Tableau K.1
Pourcentage d'erreurs pour la composition L2 et pour la composition L1L2

Participants	total de mots	total d'erreurs	total de TdR évidents	total des TdR évidents et possibles	Morphosyntaxe, syntaxe				Lexique				Orthographe (lexicale)				Cohérence et cohésion			
					TdR évidents	TdR possibles	pas de TdR	total de fautes	TdR évidents	TdR possibles	pas de TdR	total de fautes	TdR évidents	TdR possibles	pas de TdR	total de fautes	TdR évidents	TdR possibles	pas de TdR	total de fautes
A1	206	18,45	4,8	5,8	1,9	0,5	9,2	11,6	0,5	0	0,5	1	0	0	2,9	2,9	2,4	0,5	0	2,9
A2	236	22,7	6,6	8,3	2,3	0,7	7,7	11,19	0	0,3	0	0,3	0	0	5,2	5,2	3,8	0,7	1,4	5,9
B1	253	25,7	4,4	4,8	1,2	0	9,9	11,1	0,8	0	0	0,8	0,8	0	11,1	11,9	1,6	0,4	0	2
B2	406	21,9	2,2	3,3	0,2	0,2	7,4	7,9	0	0,2	1,2	1,5	0	0,2	9,3	9,6	2	0,5	0,5	2,9
C1	345	13,9	0,9	1,5	0	0	4,6	4,6	0,3	0	0,6	0,9	0,3	0,3	7	7,6	0,3	0,3	0,3	0,9
C2	276	21,74	6,1	6,9	1,4	0,4	6,2	8	0,7	0,4	0,4	1,5	1,8	0	8	9,8	2,2	0	0,4	2,6
D1	194	8,2	1	1	0	0	5,7	5,7	0	0	0	0	0	0	1,5	1,5	1	0	0	1
D2	204	11,3	5,5	6	0,3	0	4,9	5,4	1	0	0	1	1,5	0,5	0,5	2,5	2,5	0	0	2,5
E1	111	13,5	2,7	2,7	1,3	0	6,3	8,1	0	0	0	0	0	0	4,5	4,5	0,9	0	0	0,9
E2	149	12,1	5,4	6,1	2	0,7	3,3	6	2	0	0	2	0,7	0	1,3	2	0,7	0	0	0,7
F1	235	23,5	4,4	5,2	2,2	0,4	7,5	10,1	0,4	0	0,9	1,3	0,9	0	9,8	10,7	0,9	0,4	0	1,3
F2	244	26,1	8,6	6,4	4,1	0,8	4,5	9,4	0,4	0	0,4	0,8	0,8	0	5,3	6,1	3,3	0	0,4	3,7
G1	237	26,2	2	2,3	1	0	5,6	5,7	0	0	0,7	0,7	0	0	8,7	8,7	1	0,3	2,8	4,1
G2	204	31,9	4,9	7,9	0,5	1	7,8	9,3	0,5	1	0	1,5	1	0	13,2	14,2	2,9	1	2,9	6,8
H1	165	22,4	5,4	8,4	1,2	1,2	10,3	12,7	0,6	0	0	0,6	0	0,6	2,4	3	3,6	1,2	1,2	6
H2	150	14	5,9	7,2	1,3	0,7	3,3	5,3	1,3	0	0	1,3	0	0	0,6	0,6	3,3	0,6	2,6	6,5
I1	214	38,8	4,7	6,1	0,5	0	11,2	11,7	0	0	0	0	0,5	0,5	18,7	19,7	3,7	0,9	2,8	7,4
I2	220	33,6	7,7	13,6	3,2	2,3	10	15,5	0,9	0,9	0,5	2,3	0	1,8	8,6	10,4	3,6	0,9	0,9	5,4
J1	125	47,2	10,4	16	1,6	2,4	11,2	15,2	0,8	0,8	0	1,6	1,6	0,8	18,4	20,8	6,4	1,6	1,6	9,6
J2	103	34	6,8	13,6	0	2,9	8,7	11,6	1	0	0	1	1	2,9	9,7	13,6	4,8	1	1,9	7,7
K1	176	14,2	2,3	3,5	0	0	2,8	2,8	0,6	0,6	0,6	1,8	0	0	5,1	5,1	1,7	0,6	2,3	4,6
K2	221	17,6	4,4	8,3	0,9	0,4	5	6,3	0,9	1,3	1,3	3,5	1,3	1,8	2,3	5,4	1,3	0,4	0,4	2,1
L1	190	25,8	4,1	8,2	1	1,6	11,6	14,2	0	0,5	0,5	1	1	1	4,2	6,2	2,1	1	1	4,1
L2	215	30,2	8,3	13	3,2	2,3	10,7	16,2	0,5	0	0	0,5	1,4	1,4	4,2	7	3,2	1	2,3	6,5
M1	219	11,9	2,7	4,4	0	0,9	4,1	5	0	0,4	0	0,4	0,9	0,4	1,4	2,7	1,8	0	1,8	3,6
M2	274	7,3	2,6	3,8	0,4	0,4	2,2	3	0,4	0,4	0	0,8	0,8	0	1,9	2,7	0,4	0,4	1,1	1,9
N1	349	7,7	1,7	2,3	0	0	3,1	3,1	0	0	0	0	0,6	0,3	1,1	2	1,1	0,3	1,1	2,5
N2	231	8,9	2,8	3,4	0,7	0,5	1,4	2,8	0	0	0	0	0,7	0	2,8	3,5	1,4	0,3	1,1	2,8
O1	198	13,6	2	3,5	0	0	4	4	0,5	0,5	0,5	1,5	0	0,5	3,5	4	1,5	0,5	2	4
O2	201	6,5	1	2	0,3	0	0,5	1	0	0	0	0	0	0	3	3	0,5	1	1	2,5

APPENDICE L

POURCENTAGE D'ERREURS POUR LA COMPOSITION L2

Tableau L.1
Pourcentage d'erreurs pour la composition L2

Participants	total de mots	total d'erreurs	total de TdR évidents	total des TdR évidents et possibles	Morphosyntaxe, syntaxe				Lexique				Orthographe (lexicale)				Cohérence et cohésion			
					TdR évidents	TdR possibles	pas de TdR	total de fautes	TdR évidents	TdR possibles	pas de TdR	total de fautes	TdR évidents	TdR possibles	pas de TdR	total de fautes	TdR évidents	TdR possibles	pas de TdR	total de fautes
A1	206	18,4	4,8	5,8	1,9	0,5	9,2	11,6	0,5	0	0,5	1	0	0	2,9	2,9	2,4	0,5	0	2,9
B1	253	25,7	4,4	4,8	1,2	0	9,9	11,1	0,8	0	0	0,8	0,8	0	11,1	11,9	1,6	0,4	0	2
C1	345	13,9	0,9	1,5	0	0	4,6	4,6	0,3	0	0,6	0,9	0,3	0,3	7	7,6	0,3	0,3	0,3	0,9
D1	194	8,2	1	1	0	0	5,7	5,7	0	0	0	0	0	0	1,5	1,5	1	0	0	1
E1	111	13,5	2,7	2,7	1,8	0	6,3	8,1	0	0	0	0	0	0	4,5	4,5	0,9	0	0	0,9
F1	225	23,5	4,4	5,2	2,2	0,4	7,5	10,1	0,4	0	0,9	1,3	0,9	0	9,8	10,7	0,9	0,4	0	1,3
G1	267	20,2	2	2,3	1	0	5,6	5,7	0	0	0,7	0,7	0	0	6,7	8,7	1	0,3	2,8	4,1
H1	165	22,4	5,4	8,4	1,2	1,2	10,3	12,7	0,6	0	0	0,6	0	0,6	2,4	3	3,6	1,2	1,2	6
I1	214	38,8	4,7	6,1	0,5	0	11,2	11,7	0	0	0	0	0,5	0,5	18,7	19,7	3,7	0,9	2,8	7,4
J1	125	47,2	10,4	16	1,6	2,4	11,2	15,2	0,8	0,8	0	1,6	1,6	0,8	18,4	20,8	6,4	1,6	1,6	9,6
K1	176	14,2	2,3	3,5	0	0	2,8	2,8	0,6	0,6	0,6	1,8	0	0	5,1	5,1	1,7	0,6	2,3	4,6
L1	190	25,8	4,1	8,2	1	1,6	11,6	14,2	0	0,5	0,5	1	1	1	4,2	6,2	2,1	1	1	4,1
M1	219	11,9	2,7	4,4	0	0,9	4,1	5	0	0,4	0	0,4	0,9	0,4	1,4	2,7	1,8	0	1,8	3,6
N1	349	7,7	1,7	2,3	0	0	3,1	3,1	0	0	0	0	0,6	0,3	1,1	2	1,1	0,3	1,1	2,5
P1	198	13,6	2	3,5	0	0	4	4	0,5	0,5	0,5	1,5	0	0,5	3,5	4	1,5	0,5	2	4
moyenne	217,1	20,3	3,6	5	0,8	0,5	7,1	8,4	0,3	0,2	0,3	0,7	0,4	0,3	6,7	7,4	2	0,5	1,1	3,7

APPENDICE M

POURCENTAGE D'ERREURS POUR LA COMPOSITION L1L2

Tableau M.1
Pourcentage d'erreurs pour la composition L1L2

Participants	total de mots	total d'erreurs	total de TdR évidents	total des TdR évidents et possibles	Morphosyntaxe, syntaxe				Lexique				Orthographe (lexicale)				Cohérence et cohésion			
					TdR évidents	TdR possibles	pas de TdR	total de fautes	TdR évidents	TdR possibles	pas de TdR	total de fautes	TdR évidents	TdR possibles	pas de TdR	total de fautes	TdR évidents	TdR possibles	pas de TdR	total de fautes
A2	286	22,7	6,6	8,3	2,8	0,7	7,7	11,19	0	0,3	0	0,3	0	0	5,2	5,2	3,8	0,7	1,4	5,9
B2	406	21,9	2,2	3,3	0,2	0,2	7,4	7,9	0	0,2	1,2	1,5	0	0,2	9,3	9,6	2	0,5	0,5	2,9
C2	276	21,739	6,1	6,9	1,4	0,4	6,2	8	0,7	0,4	0,4	1,5	1,8	0	8	9,8	2,2	0	0,4	2,6
D2	204	11,3	5,5	6	0,5	0	4,9	5,4	1	0	0	1	1,5	0,5	0,5	2,5	2,5	0	0	2,5
E2	149	12,1	5,4	6,1	2	0,7	3,3	6	2	0	0	2	0,7	0	1,3	2	0,7	0	0	0,7
F2	244	20,1	8,6	9,4	4,1	0,8	4,5	9,4	0,4	0	0,4	0,8	0,8	0	5,3	6,1	3,3	0	0,4	3,7
G2	204	31,9	4,9	7,9	0,5	1	7,8	9,3	0,5	1	0	1,5	1	0	13,2	14,2	2,9	1	2,9	6,8
H2	150	14	5,9	7,2	1,3	0,7	3,3	5,3	1,3	0	0	1,3	0	0	0,6	0,6	3,3	0,6	2,6	6,5
I2	220	33,6	7,7	13,6	3,2	2,3	10	15,5	0,9	0,9	0,5	2,3	0	1,8	8,6	10,4	3,6	0,9	0,9	5,4
J2	103	34	6,8	13,6	0	2,9	8,7	11,6	1	0	0	1	1	2,9	9,7	13,6	4,8	1	1,9	7,7
K2	221	17,6	4,4	8,3	0,9	0,4	5	6,3	0,9	1,3	1,3	3,5	1,3	1,8	2,3	5,4	1,3	0,4	0,4	2,1
L2	215	30,2	8,3	13	3,2	2,3	10,7	16,2	0,5	0	0	0,5	1,4	1,4	1,2	7	3,2	1	2,3	6,5
M2	274	7,3	2	3,8	0,4	0,4	2,2	3	0,4	0,4	0	0,8	0,8	0	1,9	2,7	0,4	0,4	1,1	1,9
N2	281	8,9	2,8	3,4	0,7	0,3	1,4	2,8	0	0	0	0	0,7	0	2,8	3,5	1,4	0,3	1,1	2,8
P2	201	6,5	1	2	0,5	0	0,5	1	0	0	0	0	0	0	3	3	0,5	1	1	2,5
moyenne	228,9	19,6	5,2	7,5	1,4	0,8	5,6	7,9	0,6	0,3	0,2	1,2	0,7	0,6	5	6,4	2,4	0,5	1,1	4

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Adjémian, C. 1983. The transferability of lexical properties. In S. Gass, L. Selinker (éd.) *Language Transfer in Language Learning*. Rowley : Newbury House, p. 250-268.
- Andersen, R. 1983. Transfer to somewhere. In S. Gass, L. Selinker (éd.) *Language Transfer in Language Learning*. Rowley : Newbury House, p. 177-201.
- Bastidas, Y. 1998. *Le recours à la langue maternelle chez trois enseignants d'anglais langue seconde, en première secondaire*. Mémoire de maîtrise : UQÀM.
- Bibeau, G. 1979. Hypothèse psycholinguistique sur l'apprentissage d'une langue étrangère. In G. Rondeau, G. Bibeau, G. Gagné, G. Taggart, J. Darbelnet, *Vingt-cinq ans de linguistique au Canada*. Montréal : Centre éducatif et culturel, p. 559-580.
- Brooks, A. 1996. An Examination of Native Language Processing in Foreign Language Writing. Discertation : Vanderbilt University, Nashville.
- Castellotti, V. 2001. *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Paris : CLE International.
- Chamot, A. et Kupper, L. 1989. Learning strategies in foreign language instruction. *Foreign Language Annals*, 22, p. 13-24.
- Cohen, A. et Allison, K. 2001. Bilingual processing strategies in the social context of an undergraduate immersion program. In E. Shohamy et J. Walters (éd.) *New perspectives and issues in educational language policy: A volume in honor of Bernard Dov Spolsky*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, p. 35-60.
- Cohen, A., Brooks-Carson, A. et Jacobs-Cassuto, M. (Juin, 2000). Direct versus Translated Writing: What Students Do and the Strategies They Use. En ligne. http://www.carla.umn.edu/about/profiles/CohenPapers/cohen_paper1.pdf
Consulté le 26 novembre 2005.
- Corder, P. 1967. The significance of learners errors. *International Review of Applied Linguistics*, vol. 5, p. 161-169.

- Corder, P. 1992. A Role of the Mother Tongue. In S. Gass, L. Selinker (réd.) *Language Transfer in Language Learning*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, p. 18-31.
- Crystal, D. 1980. *The Cambridge Encyclopedia of Language*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Cuq, J.-P. 2003. *Dictionnaire de didactique du français*. Paris : CLE International.
- Cyr, P. 1996. Le point sur les stratégies d'apprentissage d'une langue seconde. Anjou : Les Éditions CEC.
- Dabène, L. 1991. Quelques aspects du rôle de l'environnement familial dans un contexte multilingue. *Revue Enfances*, vol. 4, p. 159-69.
- Dabène, M. 1996. Pour une contrastivité "revisitée", *ELA*, 101, p. 393-400.
- DeCapua, A. et Wintergerst, A. 2005. Assessing and Validating a Learning Styles Instrument. *System*, vol. 33, no. 1, mars, p. 1-16.
- Debaisieux, J. M., Valli, A. 2003. Lectures en langues romanes. *Vers une compétence plurilingue. Le Français dans le Monde*, p. 143-154.
- Davies, A., Cripser, C. et Howatt, A. (réd.) 1984. *Interlanguage*, Edinburgh University Press.
- Dörnyei, Z. 2003. *Questionnaires in second language research*. Construction, administration, and processing. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dulay, H., Burt, M. et Krashen, S. 1982. *Language Two*. Rowley : Newbury House.
- Ellis, R. 1984. *Classroom Second Language Development: A Study of Class Interaction and Language Acquisition*. Oxford : Pergamon.
- Faerch, C. et Kasper, G. 1986. Perspectives on Language Transfer. *Applied Linguistics*, vol. 7, no 2, p. 111-136.
- Fries, C. 1945. *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. Ann Arbor, Michigan: University of Michigan Press.
- Galisson, R. et Coste, D. 1976. *Dictionnaire de didactique de langues*. Paris : Hachette.

- Garabédian, M., Lerasle, M. (1997). L'alternance codique : la double contrainte. *Étude de linguistique appliquée*, vol. 108, p. 433-443.
- Gass, S. et Selinker, L. (éd.) 1983. *Language Transfer in Language Learning*. Rowley : Newbury House.
- Gass, S. 1988. Integrating Research Areas : A Framework for Second Language Studies. *Applied Linguistics*, vol. 9, no 2, p. 198-217.
- Genesee, F. et Upshur, J. A. 1997. Journals, questionnaires, and interviews. In *Classroombased evaluation in second language education*. Cambridge University Press, p. 118 – 138.
- Germain, C. 2001. *Évolution de l'enseignement des langues : 5 000 ans d'histoire*. Paris : CLE international.
- Hawkins, R. 1987. Markedness and the acquisition of the English dative alternation by L2 learners. *Second Language Research*, vol. 3, p. 20-55.
- Hawkins, E. W. 1992. *La réflexion sur le langage comme "matière-pont" dans le programme scolaire*. Repères, no 6, p. 41 - 57.
- Higgs, T. et Clifford, R. 1982. The Push toward Communication. In T. Higgs (éd.) *Curriculum Competence and the Foreign Language Teacher*. Lincolnwood: National Textbook Co.
- Jordens, P. 1983. Discourse functions in interlanguage morphology. In S. Gass, L. Selinker (éd.) *Language transfer in language learning*. Newbury House, p.327 - 357.
- Kellerman, E. 1977. Towards a Characterization of the Strategies of Transfer in Second Language Learning. *Interlanguage Studies Bulletin*, vol. 2, p. 58 - 145.
- Kellerman, E. et Sharwood-Smith, M. (éd.) 1986. *Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Kellerman, E. 1995. Transfer to nowhere. In W. Grabe (éd.) *Annual Review of Applied Linguistics*, 15.
- Kern, R. 1994. The Role of Mental Translation in Second Language Reading. *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 16, p. 441-461.

- Kobayashi, H. et Rinnert, C. 1992. Effect of First Language on Second Language Writing: Translation versus Direct Composition. *Language Learning*, vol. 42, no 2, p. 183-215.
- Krashen, S. 1981. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S. 1983. Newmark's Ignorance Hypothesis and Current Second Language Acquisition Theory. In S. Gass, L. Selinker (réd.) *Language Transfer in Language Learning*. Rowley : Newbury House.
- Kupferberg, I. et Olshtain, E. 1996. Explicit contrastive instruction facilitates the acquisition of L2 forms. *Language Awareness*, vol. 5, p. 149-165.
- Lado, R. 1957. *Linguistics across Cultures*. Ann Arbor, Michigan: University of Michigan Press.
- Lavault, E. 1998. *Fonctions de la traduction en didactique des langues. Apprendre une langue en apprenant à traduire*. Paris : Didier Erudition.
- Lamy, A. 1989. La grammaire, partie intégrante de l'acquisition. *Études de linguistique appliquée*, vol. 74, p. 19-35.
- Mattar, H. 1999. Translation Elicitation Techniques and Mother-Tongue Interference: any Significant Connection? *IRAL*, vol. 37, no 4, p. 307-20.
- Meisel, J., Clahsen, H. et Pienemann, M. 1981. On Determining Developmental Stages in Natural Second Language Acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 3, p. 109 - 135.
- Meisel, J. 1983. Transfer as a second language strategy. *Language and Communication*, no 3, p. 11 - 46.
- Nagy, W., García, G., Durgunoglu, A. et Hancin-Bhatt, B. 1993. Cross-language transfer of lexical knowledge: Bilingual students' use of cognates. *Journal of Reading Behavior*, vol. 25, p. 241 - 259.
- Nyikos, M. et Oxford, R. 1993. A Factor Analytic Study of Language Learning Strategy Use: Interpretations from Information-Processing Theory and Social Psychology. *The Modern Language Journal*, vol. 77, no 1, p. 11 - 22.

- Odlin, T. 1989. *Language Transfer: Cross-Linguistic Influence in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Malley, J. et Chamot, A. 1989. *Learning strategies in second language acquisition*. CUP.
- O'Malley, J., Chamot, A., Stewner-Manzanares, G., Russo, R. et Kupper, L. 1985. Learning strategy applications with students of English as a second language. *TESOL Quarterly*, vol. 19, p. 557-584.
- Porcher, L. 1992. Omniprésence et diversité des auto-apprentissages, In *Le Français dans le monde, recherches et applications : les auto-apprentissages*, coordonné par L. Porcher. Paris : Hachette, p. 6-14.
- Qi, D. 1998. An Inquiry into Language Switching in Second Language Composing Processes. *Canadian Modern Language Review*, vol. 54, no 3, p. 413-434.
- Richards, J., Platt, J. et Platt, H. 1992. *Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. Singapore: Longman Singapore Publishers Pty Ltd.
- Rivers, W. 1983. *Communicating Naturally in a Second Language: Theory and Practice in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Scott, V. M. 1995. Writing. In V. Galloway et C. Herron (réd.) *Research within Reach II : Research-guided Responses to the Concerns of Foreign Language Teachers*. Valdosta, GA : Southern Conference on Language Teaching.
- Séguin, H. 1989. La grammaire explicite dans un cours de FLS : par quel bout commencer? In R. LeBlanc et al. *L'enseignement des langues secondes aux adultes : recherches et pratiques – communication présentée à la première biennale de l'Institut des langues vivantes*. Ottawa : Les Presses de Université d'Ottawa.
- Selinker, L. 1984. The current state of interlanguage studies: an attempted critical summary. In Davies et al. (réd.) 1984.
- Selinker, L. 1992. *Rediscovering Interlanguage*. New York: Longman.
- Sheen, R. 1996. The advantage of exploiting contrastive analysis in teaching and learning a foreign language. *IRAL*, XXXIV, p. 183-197.
- Stern, H. 1983. *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

- Towell, R. et Hawkins, R. 1994. *Approaches to Second Language Acquisition*. Clevedon : Multilingual Matters.
- Tréville, M. 1989. Faut-il enseigner le vocabulaire de la langue seconde? In R. LeBlanc et al. *L'enseignement des langues secondes aux adultes : recherches et pratiques – communication présentée à la première biennale de l'Institut des langues vivantes*. Ottawa : Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Trévisse, A. 1994. Représentations métalinguistiques des apprenants, des enseignants et des linguistes: Un défi pour la didactique. *VALS ASLA Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée*, vol. 59, p. 171-90
- Trévisse, A. 1996. Réflexion, réflexivité et acquisition des langues. *Acquisition et Interaction en Langues Étrangères (AILE)*, vol. 8, p. 5-39.
- Venuti, L. (éd.) 2000. *The Translation Studies Reader*. London/New York : Routledge.
- Uzawa, K. 1996. Second Language Learner's Processes of L1 Writing, L2 Writing, and Translation from L1 into L2. *Journal of Second Language Writing*, vol. 5, no 3, sept., p. 271-294.
- Yoshihiro, O. 1996. *Role of Translation in Second Language Acquisition: Do Learners Automatically Translate?* Thèse de doctorat, Université de Texas à Austin. En ligne.
<http://proquest.umi.com/pqdweb?did=739425161&sid=2&Fmt=2&clientId=13816&RQT=309&VName=PQD> Consulté le 26 novembre 2005.
- Zobl, H. 1980. The Formal and Developmental Selectivity of L1 on L2 Acquisition. *Language Learning*, vol. 30, p. 43-57.